

Jourdan Linder Silva

**SENTIMENTOS DE INJUSTIÇA DE DOCENTES
COMO MIOPIA EDUCACIONAL:
O (DES)INVESTIMENTO PEDAGÓGICO
EM ADOLESCENTES DE PERIFERIA**

Dissertação submetida ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Santa
Catarina para a obtenção do Grau de
Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Ione Ribeiro
Valle.

Florianópolis
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Silva, Jourdan Linder

Sentimentos de injustiça de docentes como miopia
educacional : o (des)investimento pedagógico em
adolescentes de periferia / Jourdan Linder Silva ;
orientadora, Ione Ribeiro Valle - Florianópolis, SC, 2015.
167 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Sentimentos de injustiça. 3. Educação em
periferias urbanas. 4. Relação professor-estudante
adolescente. 5. Miopia Educacional. I. Valle, Ione
Ribeiro. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Jourdan Linder Silva

**SENTIMENTOS DE INJUSTIÇA DE DOCENTES
COMO MIOPIA EDUCACIONAL:
O (DES)INVESTIMENTO PEDAGÓGICO
EM ADOLESCENTES DE PERIFERIA**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – linha de pesquisa Sociologia e História da Educação.

Florianópolis, 26 de outubro de 2015.

Prof.^a Ione Ribeiro Vale, Dr.^a.
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Ione Ribeiro Valle, Dr.^a.
(UFSC – Orientadora)

Prof.^a Ana Maria Netto Machado, Dr.^a.
(UNIPLAC – Examinadora)

Prof.^a. Claricia Otto, Dr.^a.
(UFSC – Examinadora)

Prof. Santiago Pich, Dr.
(UFSC – Examinador)

Prof.^a. Marilândes Ribeiro Mól de Melo, Dr.^a.
(IFC-SC – Examinadora)

Prof.^a. Vera Lúcia Gaspar da Silva, Dr.^a.
(UDESC – Suplente)

Dedico esta pesquisa

Às crianças e adolescentes das periferias urbanas que porventura vivenciem um processo educacional injusto e ainda tenham que enfrentar condições de vida desfavoráveis.

A todos os estudantes que passaram por mim, quer seja na educação não-formal, básica ou ensino superior que certamente foram fonte de inspiração aos meus anseios investigativos.

Aos mestres que tive ao longo da minha formação, pois o pesquisador em construção que sou hoje leva uma parte de cada um deles.

AGRADECIMENTOS

Início agradecendo a Deus pelo dom da vida, por me amparar e sustentar em todos os momentos.

Aos meus pais, José e Rosi, por inúmeras vezes colocarem as minhas necessidades antes das deles, pela presença e incentivo, e pelo amor demonstrado que faz sentir-me especial.

Ao meu irmão Nicholas pela parceria de sempre, com toda certeza ele é o melhor pedido atendido que fiz aos meus pais.

A todos os demais familiares que em alguma medida torceram e contribuíram para que o presente trabalho fosse realizado.

À minha orientadora Dra. Ione Ribeiro Valle, por ter acolhido este jovem pedagogo da serra catarinense em seu grupo de orientandos e por compartilhar de sua sabedoria e conhecimento.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, e em especial aos professores por todo empenho em transformar este pedagogo em pesquisador.

Aos professores que fizeram parte da banca de qualificação: Dra. Ana Maria Netto Machado, Dra. Clarícia Otto e Dr. Santiago Pich, pelas valiosas contribuições que orientaram minhas percepções acerca do objeto de pesquisa.

A todos os colegas integrantes do GPEFESC, por todo o aprendizado proporcionado na convivência. Em especial, gostaria de agradecer ao Marcos Rogério dos Santos, pelas conversas significativas que tivemos e que me fizeram amadurecer acadêmica e educacionalmente. E à Tatiana Pires Escobar pelas suas importantes e atenciosas contribuições, sem as quais a efetivação da presente pesquisa não teria sido possível.

Aos outrora professores e hoje colegas de trabalho da Universidade do Planalto Catarinense pelo incentivo na continuidade de minha trajetória acadêmica, em especial, à amiga professora Vanir Peixer Lorenzini, por nossas intensas conversas educacionais que sempre me estimulam a prosseguir no empenho por dar voz aos “vencidos da competição escolar”.

À Secretaria da Educação do Município de Lages, na pessoa da secretária Marimília Casa Costa Coelho, por não ter medido esforços na contribuição para a realização do meu mestrado.

A toda a comunidade escolar pertencente à EMEB. Mutirão, especialmente aos participantes desta pesquisa, e à gestora Anália Andrade Arruda por ter aberto as portas da escola e pela confiança depositada neste trabalho.

A todos os estudantes, oriundos das periferias, com quem trabalhei, por tudo que aprendi com eles. Este aprendizado cooperou com a constituição de minha identidade de professor-pesquisador.

Ao CNPq pela concessão da bolsa que permitiu dedicar-me profundamente a esta pesquisa.

À amiga Andressa Alano, por compartilhar de utopias educacionais.

Às colegas de graduação, com quem compartilhei as primeiras reflexões acerca da educação: Ana Carolina Erckmann, Barbara dos Santos Zanoni, Ketter Aline Caetano e Nataliana Furlan Vargas.

À estudante Karla Rodrigues de Melo, pela revisão do resumo em inglês.

À professora Maria Cândida Melo Pereira, por ter prontamente aceitado realizar a revisão textual da dissertação e pelo seu atencioso trabalho.

E finalmente, àqueles amigos, mais chegados que irmãos, que tornam a minha caminhada mais suave, lhes agradeço por não negarem seus ouvidos às minhas entusiasmadas descobertas educacionais.

“A reflexão sobre a justiça da escola não pode deixar de se interessar pelos efeitos sociais e pelos efeitos subjetivos da educação”.

François Dubet (1946-)

RESUMO

A complexidade do cotidiano escolar pode suscitar os mais variados sentimentos nos atores sociais envolvidos. Este trabalho tem a intenção de desvelar os sentimentos de injustiça de professores da Escola Municipal de Educação Básica Mutirão – localizada na periferia de Lages-SC – no trabalho com estudantes adolescentes e suas consequências no dia-a-dia da escola. Utilizamos como fontes questionários respondidos por 10 professores dos oitavos anos da escola investigada; registros nos cadernos e livro de ocorrências; e uma observação realizada no último conselho de classe do ano letivo de 2014. Nossa análise foi realizada na perspectiva do “interpretativismo crítico” de Sarmiento (2011). Nesse sentido, levamos em consideração as percepções dos atores sociais do campo investigado, articulando-as às nossas interpretações balizadas em pressupostos sociológicos na área da educação. Três grandes categorias despontaram, a partir do entendimento dos docentes participantes, como fatores promotores de injustiça escolar: a tensão família-escola; as atitudes de estudantes consideradas indisciplinadas; e os processos de avaliação. Ficou evidente em nosso estudo que os sentimentos de injustiça apontados pelos professores constituem-se em uma espécie de “miopia educacional” que “embaça” a percepção dos docentes não lhes permitindo vislumbrar possíveis soluções para as fragilidades do cotidiano escolar. Essa miopia é marcada pela “demissão professoral” por meio da qual determinados estudantes são nomeados como não merecedores do investimento pedagógico. Todo esse processo favorece o fracasso escolar que, por sua vez, retroalimenta os sentimentos de injustiças dos professores.

Palavras-chave: Sentimentos de injustiça. Educação em periferias urbanas. Relação professor-estudante adolescente. Miopia Educacional. Fracasso Escolar.

ABSTRACT

The complexity of everyday school life may cause the most varied feelings on social actors involved. This study intends to reveal the feelings of injustice of teachers of Escola Municipal de Educação Básica Mutirão - located on the periphery of Lages-SC - with regard to work with teenagers students and the consequences of these feelings for the day-to-day school. The data sources used were: questionnaires answered by 10 teachers of the 8th grade of the surveyed school; records in occurrence notebooks and occurrence book; and an observation made in the last class council of the 2014 school year. We conducted our analysis from the perspective of "critical interpretivism" of Sarmiento (2011). In this sense, we consider the perceptions of social actors of the investigation field, linking them to our interpretations based on sociological theories in education. Three major categories emerged from the understanding of the participating teachers as promoting factors of school injustice: the family-school tension; the attitudes of students considered undisciplined; and evaluation processes. In our research, it became clear that feelings of injustice raised by teachers that are in a kind of "educational myopia" that "blurs" the perception of teachers not allowing them to see possible solutions to the troubles of the school routine. This myopia is marked by "professorial dismissal" whereby certain students are named as unworthy of educational investment. This entire process favors school failure which, in turn, feeds back the feelings of injustice of teachers.

Keywords: Feelings of injustice. Education in urban peripheries. Teacher-teenager student relationship. Educational myopia. School failure.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	17
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA	20
1.2 METODOLOGIA DE PESQUISA.....	29
1.3 MERITOCRACIA ESCOLAR E DESIGUALDADES SOCIAIS.....	34
1.4 ESCOLA E JUSTIÇA ESCOLAR	38
1.5 OS SENTIMENTOS DE INJUSTIÇA.....	40
1.6 O RECONHECIMENTO E O CONFLITO	46
2 TENSÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA: UM CONFRONTO ENTRE LÓGICAS DISSONANTES?.....	53
2.1 DISSENSÃO ENTRE AS RESPONSABILIDADES DOS FAMILIARES E PROFESSORES.....	53
2.2 REPRESENTAÇÕES ACERCA DAS FAMÍLIAS DOS ESTUDANTES	61
3 INDISCIPLINA: “ENTRE A SUBMISSÃO ANSIOSA E A REVOLTA IMPOTENTE”.....	77
3.1 FALTA DE LIMITES: A QUE OS DOCENTES ATRIBUEM A INDIFERENÇA IMPERTINENTE DOS ESTUDANTES?.....	82
3.2 NOMEAÇÕES: SITUAÇÕES EM QUE O DISCURSO PERFORMATIVO TEM EFEITO CONTRÁRIO AO ESPERADO PELOS DOCENTES.....	87
4 RELAÇÃO PROFESSOR-ESTUDANTE: RELATOS DE CONFLITOS, SITUAÇÕES DE INDISCIPLINA E REPRESENTAÇÕES DE ADOLESCÊNCIA.....	101
4.1 EMBATES NO COTIDIANO ESCOLAR E SEUS ENCAMINHAMENTOS	101
4.2 REPRESENTAÇÕES DOS DOCENTES QUANTO A ADOLESCÊNCIA	117
5 PROCESSOS DE AVALIAÇÃO: O ENFRAQUECIMENTO DO MÉRITO ESCOLAR E O SENTIMENTO DE INJUSTIÇA.....	127
5.1 METAS DE APROVAÇÃO QUE NÃO COEXISTEM COM O MÉRITO ESCOLAR.....	128

5.2 QUANDO OS LAÇOS AFETIVOS ENTRE PROFESSOR-ESTUDANTE SÃO DETERMINANTES NO PROCESSO AVALIATIVO: CAPITAL CULTURAL X CAPITAL SOCIAL.....	133
5.3 FRACASSO ESCOLAR: A INJUSTIÇA DA PRECARIIDADE NAS CONDIÇÕES ESTRUTURAIS E A INJUSTIÇA DA IMPOSIÇÃO DE UM ARBITRÁRIO CULTURAL.	144
CONSIDERAÇÕES.....	151
REFERÊNCIAS	157
ANEXO A – Questionário aplicado aos professores participantes	165

1 APRESENTAÇÃO

“A linguagem [...] é o material pobre que possuímos para devolver ao leitor as formas de uma realidade rica”.

Manuel Jacinto Sarmiento

A massificação do ensino fundamental traz em seu bojo uma série de consequências e desafios. Lidar com a diversidade encontrada nas populações tardiamente atendidas pela escola parece exigir conhecimentos e habilidades que, de certa forma, extrapolam as discussões que têm sido mobilizadas nos cursos de formação inicial de professores. Por essas razões, consideramos ser necessário constantemente analisar e investigar o cotidiano escolar, articulando a reflexão a conhecimentos, em dimensões macro e microssocial, produzidos pelas ciências da educação. A incessante análise se deve ao fato de que, ante a efemeridade dos acontecimentos, é preciso entender as continuidades e discontinuidades desse espaço permeado de saberes e de fazeres múltiplos. Frente a este pressuposto, realizamos nesta pesquisa uma análise microssociológica do cotidiano escolar.

O espaço escolhido para desenvolver esta investigação é uma escola de periferia, situada no município de Lages/SC, que atende a população residente em seu entorno. O bairro onde se localiza a escola é assolado pelo tráfico de drogas e considerado perigoso no imaginário da população da cidade. Como docente dessa instituição, pude observar alguns aspectos do cotidiano escolar, aos quais inspiraram esta pesquisa, como recorrentes confrontos entre professores e estudantes¹, e certos processos de ‘rotulação’ em que presenciava professores decretando tipos morais/comportamentais/intelectuais a que cada grupo de estudantes pertenceria. Estes serviram como disparadores do anseio por

¹ Ainda que o sistema educacional francês fazer diferença entre os vocábulos aluno e estudante, utilizando este para designar os indivíduos que cursam o ensino superior, e aquele para os que cursam a educação básica. Neste trabalho utilizaremos prioritariamente a expressão “estudante” ao referirmo-nos aos discentes da educação básica, por considerarmos que a palavra “aluno” representa uma posição de total passividade do indivíduo diante do ensino, pois, ao analisar a etimologia do termo, é possível perceber que o mesmo dá a ideia de “aquele que é nutrido, alimentado”. Concebemos que os estudantes reagem ao conhecimento que lhes é proposto de forma mais ativa, justificando a escolha do termo. A expressão “aluno” aparecerá apenas em citações de autores ou participantes da pesquisa.

distanciar-me deste espaço onde trabalhava, para então retornar na condição de pesquisador, no ímpeto de realizar esta análise.

Questões relacionadas a periferias urbanas perpassam minhas reflexões desde o início de minha graduação em pedagogia na Universidade do Planalto Catarinense, uma vez que fui bolsista de extensão, trabalhando como educador social em um programa de educação não-formal que atendia crianças e adolescentes considerados em situação de vulnerabilidade social², oriundos de bairros periféricos da cidade.

No artigo “Vigiar sem punir?: o medo na relação professor-aluno”, Baldino e Sobreira (2010) afirmam que com a promessa de educação para todos, a escola de massa esperava gratidão das populações periféricas, concebendo-as como povo bravo, ordeiro e resignado. No entanto, de ordeiros, os estudantes das escolas públicas de periferia tornaram-se ameaçadores e contestadores (BALDINO; SOBREIRA, 2010). Esta distância entre as expectativas – tanto da escola, quanto das comunidades que usufruem dos serviços escolares – e a realidade cotidiana concreta, parece ter se tornado a base para o desenvolvimento de estigmas referentes aos membros das classes desfavorecidas que agora habitam o espaço escolar.

Nesse sentido, Leila Maria Ferreira Salles e seus colaboradores (2011; 2012) apontam que as pessoas que vivem em comunidades de periferia parecem carregar consigo um estigma, uma representação de que a comunidade só “é formada por pessoas drogadas, pais irresponsáveis, que vivem na ilegalidade estando sujeitos a ser presos a qualquer momento, e da qual se quer manter distância” (SALLES, *et al*, 2012, p. 9). Viver em uma periferia não diz respeito estritamente à questão geográfica, mas significa, sobretudo, viver à margem da sociedade, na posição de excluído. Todavia, mazelas existem nestas localidades e muitas escolas não veem como realizar um trabalho coletivo, envolvendo a comunidade, pois junto com ela vêm os problemas (SALLES *et al*, 2012 e SALLES; VALE, 2011).

Frente a esta realidade, é necessário refletir se os problemas vividos na escola também podem ser consequência deste distanciamento promovido pela própria instituição. Pedroso e Salles (2012) sublinham a necessidade de se conceber a escola no contexto onde ela está, pois:

² Referente a “sujeitos sociais que constam entre os mais expostos a riscos iminentes, acumulados em decorrência de problemas ambientais, alimentares, de segurança e, principalmente, pela escassez de recursos somada à escassez de políticas públicas” (FREITAS; MECENA, 2012, p. 196).

A análise da relação da escola com as particularidades culturais, sociais e econômicas dos grupos que a compõem torna-se então uma questão importante. O imaginário construído sobre uma comunidade de periferia que é percebida predominantemente como uma comunidade problema se impõem e contribui para que a relação entre eles seja marcada por conflitos, aproximações e desencontros. O imaginário que é construído sobre a comunidade onde a escola se localiza ou da qual os alunos são provenientes define relações e representações, constroem significações e baliza modos de interpretação de comportamentos (SALLES, *et al*, 2012, p. 10).

Estas questões nos levaram a tentar desvelar aspectos naturalizados na relação professor-estudante no campo peculiar da escola de periferia urbana, tendo como pano de fundo, discussões acerca da justiça escolar. A problematização da justiça escolar está estritamente ligada ao desvelamento das desigualdades no sistema educacional. Neste ínterim, cabe ressaltar que o programa de pós-graduação em educação da UFSC contemplou nossas escolhas investigativas, principalmente por estarmos vinculados ao grupo de orientandos da Dra. Ione Ribeiro Valle que tem se debruçado sobre pesquisas envolvendo a justiça escolar e a exclusão social³.

Na obra “O que é uma escola justa?: a escola das oportunidades”, considerada central para pensar a justiça escolar no presente trabalho, François Dubet (2008) afirma estar colocando-se do ponto de vista dos vencidos do sistema, dos que, segundo ele, são pouco ouvidos, sendo levados a uma culpabilidade silenciosa ou à violência.

Estes processos perpassam o cotidiano escolar trazendo consequências para a relação professor-estudante, que é muitas vezes marcada por confrontos na sala de aula. Dubet (2008) vai afirmar que a escola que destrói ou humilha os vencidos não pode ser considerada justa. Ele salienta que mesmo que as desigualdades escolares sejam justas, é preciso interrogar sobre suas consequências.

³ A Dra. Ione Ribeiro Valle coordena, juntamente com a Dra. Maria das Dores Daros, o Grupo de pesquisa: “Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina”, vinculado ao CNPq. Neste grupo, fazemos parte da linha de pesquisa: “Democratização da Educação”.

Em síntese, esta investigação teve como intenção desnudar os meandros vivenciados pelos vencidos da competição escolar, considerando que os princípios de justiça não são neutros, mas “se misturam com interesses culturais e sociais extremamente densos” (DUBET, 2008, p. 16). Por meio desta investigação nos propusemos também, a fazer com que esta análise dialogue com as particularidades de uma escola de periferia, entendendo, assim como Baldino e Sobreira (2010, p. 173-174), que

Nas periferias urbanas, nas favelas, nas escolas de massa, o poder de intimidar muitas vezes aparece por meio das idealizações dos jovens em relação a pertencer a grupos que anteriormente eram considerados “marginais”, mas que hoje parecem constituir um “poder paralelo” dentro da cidade.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA

A Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Mutirão fica localizada no centro do bairro Habitação, periferia da cidade de Lages/SC (vide figura 1). Segundo o Censo realizado em 2010, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015), Lages possui 156.727 habitantes. O município tem uma área de 2.631,504 Km² (IBGE, 2015) e está localizado no Planalto Serrano Catarinense. Entre as escolas da rede municipal de educação de Lages, a EMEB Mutirão é a maior em número de estudantes, totalizando 710. Seu corpo funcional conta com 58 professores, uma gestora, duas diretoras auxiliares, uma orientadora educacional e 12 funcionários (serviços gerais, cozinha e secretaria). A escola atende de 1º a 9º ano, possuindo também uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA). No período da manhã funcionam 13 turmas, no da tarde 12, e no noturno cinco⁴.

A história da EMEB Mutirão está estritamente ligada à construção do bairro onde ela se encontra. Utilizamos como fonte, para elucidar o histórico da instituição, que foi campo da presente pesquisa, os escritos de quatro pesquisadores que tiveram como mote de suas dissertações de mestrado o bairro, a escola ou a gestão municipal do período em que ambos foram construídos, a saber: Souza (2000); Costa (2008); Couto (2008); e Machado, (2014).

⁴ Dados referentes ao ano letivo de 2014.

aconteceu a construção do bairro Habitação e da escola, objeto de nossa análise, através de um mutirão composto pela população. Couto (2008), por sua vez, analisa a forma de gestão governamental participativa do mandato de Dirceu Carneiro, descrevendo a história da formação da Associação de Moradores do Bairro Habitação. O pesquisador evidencia os processos de organização e participação da comunidade concebendo-os como espaços educativos. Já Machado (2014) propõe, em sua dissertação, tecer reflexões referentes às práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Mutirão na ocasião de sua fundação. Segundo a pesquisadora, a proposta pedagógica da escola estava vinculada à prática educativa libertadora de Paulo Freire.

Machado (2014) afirma que o motivo da escola ser construída foi:

o grande número de crianças existentes na comunidade, sendo que o bairro não dispunha de uma unidade escolar própria para atender às crianças, filhas de famílias de baixa renda. Assim, bairro e escola nasceram juntos e interligados, sendo a história de uma parte da história do outro.

Segundo Couto (2008) e Machado (2014), entre os anos de 1930 e 1960, o corte de Araucárias (também conhecido como pinheiro do Paraná) era uma das principais atividades econômicas de Lages. Entretanto, no final da década de 1960, a atividade ficou estagnada em virtude da retirada abusiva desta planta nativa (ANDRADE *apud* COUTO, 2008). Diante de tal situação, os empregados das fazendas migraram para a área urbana do município, alguns deles conseguindo trabalho nas serrarias (COUTO, 2008; MACHADO, 2014). Couto (2008, p. 31) salienta que:

Este trabalhador foi “empurrado” para a periferia de Lages. Espaço este, que não apresentava estrutura adequada para a moradia, pois [...], foram sendo ocupadas indiscriminadamente áreas verdes sem a necessária fiscalização e acompanhamento do poder público local.

Dessa forma a pobreza passou a ser produzida, pois, como afirma Costa (2008), muitos dos que outrora habitavam os campos não conseguiram emprego na cidade, seu conhecimento era restrito ao trabalho em madeireiras, e assim as populações das periferias ia aumentando.

A situação se agravava, uma vez que a população do município de Lages ainda estava sob o domínio de coronéis. Couto (2008, p. 27) afirma que “o coronelismo, mesmo tendo o fim oficial decretado, permanece na formação da cultura política local, na estruturação das práticas sociais e com reflexos nas estruturas sociais de participação na gestão local”. Segundo o pesquisador (COUTO, 2008, p. 25), havia um “modelo de organização baseado na dominação, na opressão e no mandonismo”. Além disso,

A família Ramos, proprietária de muitos milhões de hectares de terras, ocupou um importante lugar na política da região, ao lado dos ‘Costa’, com quem, alternadamente, dividiu o poder público em Lages desde a Proclamação da República até o ano de 1973, assumindo sempre postos de liderança nos partidos conservadores (MUNARIM *apud* COSTA, 2008, p. 29).

Esta realidade fazia com que somente os interesses dos que detinham as riquezas fossem assegurados. Este contexto começa a dar ares de transformação com a eleição de Juarez Furtado do MDB para prefeito, em 1972 (COUTO, 2008). Com Juarez no comando da prefeitura, a oligarquia Ramos se quebra e, segundo Costa (2008), o coronelismo perde sua força política. No entanto, as populações das periferias passam a estar efetivamente na agenda política do município com a eleição do candidato a prefeito Dirceu Carneiro para a gestão de 1977-1982.

Carneiro e sua equipe passam a investir no empoderamento das populações periféricas. Os princípios de sua gestão, que tinha como slogan “A força do povo”, eram voltados à participação popular (COUTO, 2008). Couto (2008) considera corajosa a atitude do então prefeito em validar a “voz do povo”, visto que o Brasil se encontrava em pleno regime militar. A fim de operacionalizar esta intenção de governo, foram criadas, na época, 25 Associações de Moradores nos bairros (COUTO, 2008). Souza (2000, p.125-126) salienta que dentro desta gestão municipal

buscou-se tratar a cultura do ponto de vista popular, no sentido de trazer à luz o significado dos seus valores, visando afirmá-los em contraposição a cultura cultivada pelas elites. Buscou-se, inclusive, colocar em pé de igualdade

a cultura rural e a urbana, ou seja, o reconhecimento, a valorização dessas culturas em relação com a cultura universal.

Ainda segundo Couto (2008), os projetos de Dirceu Carneiro enfatizavam a aquisição da casa própria e o aumento de renda da população. Em um de seus pronunciamentos, este prefeito ressaltou a importância de proporcionar condições de moradia adequadas à população, pois segundo ele, não adiantaria cuidar da saúde das pessoas enquanto estas vivessem em situação insalubre (COUTO, 2008).

Machado (2014, p. 31) acredita que os administradores públicos daquele período

entenderam que a população poderia protagonizar junto com o governo municipal tomadas de decisão, principalmente em sua execução, ocasião em que surgiu o Bairro Habitação. Este nasceu da necessidade de moradia de parte da população lageana e desenvolveu-se pelo desejo de melhorar aquilo que já tinha conseguido, tornando-se referência para os demais bairros da cidade.

A palavra “Mutirão” é concebida por Costa (2008) como chave da administração de Dirceu Carneiro, pois o poder público e a comunidade tratavam juntos das propostas e soluções e, além disso, avaliavam de forma coletiva a disponibilidade de recursos para a execução das deliberações.

A edificação de casas populares na periferia de Lages, segundo Couto (2008), não era novidade, visto que em 1970 havia sido implantado um programa de loteamento popular através da Companhia de Habitação (COHAB), com financiamento do BNH (Banco Nacional de Habitação). O problema era que “esse projeto atendia somente famílias com renda superior a 3 salários mínimos, deixando parcela considerável da população fora do programa” (COUTO, 2008, p. 53). A solução encontrada pela administração municipal da época foi criar o Projeto Lageano de Habitação, cuja meta era

a construção de casas populares a preços acessíveis [estando] destinado exclusivamente às famílias com renda inferior a dois salários mínimos mensais. O material utilizado era proveniente de demolições, doações da

comunidade e de empresas e o trabalho braçal de construção era feito pelos próprios beneficiados através do sistema de mutirão. A prefeitura entrava, também, com a doação de material, com a assessoria técnica e auxílio braçal. Para o pagamento da casa, o programa previa um tempo máximo de dez anos e exigia que as prestações não ultrapassassem 10% da renda mensal de cada família (COUTO, 2008, p. 40).

Este projeto ficou conhecido como mutirão, devido à forma como as casas eram construídas pelos próprios moradores do bairro, que se uniam para participar da construção das moradias uns dos outros.

Como afirmamos anteriormente, a história da Escola Mutirão se mescla com a história da construção do bairro, pois ela também foi erguida pelos próprios moradores, em virtude do número de crianças que ali residiam. Machado (2014) expõe que quando o loteamento foi pensado, a parte central do bairro havia sido designada para comportar uma praça denominada “Praça da Alegria”. No entanto, a comunidade preferiu que neste espaço fosse erguida a escola, pois esta ficaria próxima às residências (ALVES *apud* MACHADO, 2014): “A vontade da comunidade prevaleceu e a escola foi edificada no coração do Bairro Habitação” (MACHADO, 2014, p. 59). Souza (2000, p. 123) afirma que a concepção era de que “a construção deveria conter no espaço e na forma todo o ideário de liberdade, de expressão, de cooperação e de solidariedade”. Assim,

O projeto arquitetônico foi concebido pelo arquiteto Gonçalo tendo as salas de aula em forma de trapézios e hexágonos que formavam como que o miolo de uma flor, sendo que o hexágono maior simbolizava o caule. Um espaço que fugia ao tradicional, portanto, ao conceber essa forma de construção rompia-se não só com o espaço físico tradicional, de salas uma do lado da outra em um longo corredor, mas principalmente se criava um espaço para uma nova prática pedagógica (MACHADO, 2014, p. 57).

Dentro das salas de aula não haveriam carteiras enfileiradas, mas mesas coletivas que comportavam 8 crianças cada, pois a intenção era constituir na sala de aula um ambiente democrático (MACHADO, 2014).

Extremamente, não havia cerca, nem muros, separando a escola da comunidade, de modo a permitir a maior integração das crianças com suas casas e das famílias de moradores com a escola. [...] A população circularia livremente entre as salas. A escola deveria ser referência da comunidade (NETO *apud* MACHADO, 2014, p. 58).

Podemos perceber que a concepção dessa escola levou em consideração a necessidade de promover na comunidade um sentimento de pertença ao espaço: a escola era deles e eles pertenciam àquele chão.

Machado (2014, p. 68) aponta que quando as aulas iniciaram, em 1981, ainda não havia mobiliário, mas, segundo a pesquisadora, isso não foi considerado problema, pois “veio ao encontro do novo projeto pedagógico, que propunha transformar o cotidiano escolar em aulas criativas e prazerosas”. O que fica evidente é que esta constituição de escola era profundamente singular, o que segundo Couto (2008) despertou o interesse de intelectuais de Santa Catarina e até mesmo do Brasil, que com frequência visitavam a cidade para conferir o que estava acontecendo, e entre eles, estava o próprio Paulo Freire.

O nome da Unidade Escolar, segundo Neto (*apud* MACHADO, 2014, p. 65), “foi escolhido em eleição aberta, por todos os moradores do bairro e todas as pessoas ligadas à escola”, e não poderia ser mais adequado, já que traduziu exatamente o que a população vivia naquele momento, isto é, a união de suas forças e o espaço de vez e voz de sua coletividade.

No que tange à proposta pedagógica, segundo Machado (2014), a EMEB Mutirão possuía um projeto intitulado “escola aberta”, trabalhando a partir da realidade dos estudantes, através de temas geradores⁵. Essa pesquisadora aponta que havia uma construção coletiva do saber, que respeitava a cultura valorizando os saberes e vivências das crianças. Além disso, as experiências pedagógicas desenvolvidas nesta escola pareciam fazê-la estar à frente do seu tempo, “porque tais experiências foram realizadas/desenvolvidas antes mesmo de se

⁵ Na perspectiva de Paulo Freire (2012, p. 206), “estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão, como a ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas”.

tornarem leis, pois ocorreram anteriormente da promulgação da LDB 9.394/96” (MACHADO, 2014, p. 68).

Com a ausência de muros, grades ou portões, os professores trabalhavam em contato com a comunidade, explorando os conhecimentos acumulados por ela (MACHADO, 2014). Assim,

Baseadas nas experiências desenvolvidas pela comunidade e escola, que foram concebidas com base na Pedagogia Problematicadora de Paulo Freire, as práticas pedagógicas se fundamentaram na pedagogia libertadora, tendo como princípio que os alunos interagissem diretamente com a comunidade e os professores ministrassem suas aulas com os recursos oferecidos pelo meio (MACHADO, 2014, p. 97).

Uma das entrevistadas na pesquisa de Souza (2000), que foi professora desta escola na época de sua fundação, declarou que nas aulas era enfatizada a oralidade dos estudantes, embora a escrita não fosse negligenciada. A entrevistada ainda afirmou que os cadernos dos estudantes não eram cheios e que os professores não trabalhavam com textos mimeografados, pois entendia-se que a criança teria autonomia para fazer do caderno o seu próprio espaço. No entendimento desta professora, a intenção era construir o conhecimento juntamente com os estudantes, fazendo com que eles saíssem da escola mais completos.

Algo curioso que encontramos ao ler as dissertações mencionadas no início desta seção foi o fato de que enquanto Machado (2014, p. 97) conclui que “por um longo tempo os princípios fundantes da pedagogia libertadora permaneceram intocados” na Escola Mutirão, Souza (2000) aponta limites que existiram neste projeto educacional, evidenciando a permanência de formas tradicionais de avaliação dos estudantes. Esta pesquisadora constatou, a partir de suas fontes, que os discentes “tinham em relação ao seu desempenho, apenas a aferição do rendimento escolar, na forma de notas (percentuais numéricos), do mesmo modo que os estudantes das escolas estaduais tinham no mesmo período” (SOUZA, 2000, p. 188). A autora salienta ainda que os índices de reprovação na Escola Mutirão foram expressivos ao longo daquele período.

Desde a sua fundação até os tempos atuais, muitas modificações aconteceram nesta instituição. No ano de 1996, a direção da escola solicitou ajuda de um deputado para a construção de um muro ao redor

da Unidade Escolar, justificando que a escola, que na época contava com 700 estudantes, estava praticamente aberta, o muro seria para a segurança dos discentes (MACHADO, 2014). Todavia, podemos perceber que a edificação do muro significou o traçar de uma linha entre a escola e a comunidade, fato que, segundo Machado (2014), foi progressivamente limitando a interação entre pais e a unidade escolar.

Outra questão, que muito provavelmente feriu a comunidade ao entorno dos muros desta escola, é apresentada por Souza (2000) quando afirma que ao retornar a esta Unidade Escolar durante a investigação deparou-se com um processo de demolição da estrutura física original, salientando que mal teve tempo de fotografar a estrutura antiga. Machado (2014) relata que com o crescimento do bairro e o desenvolvimento da cidade, a escola precisou ser ampliada, já que passou a atender estudantes não só do bairro Habitação, mas também da redondeza. Contudo, Souza (2000) registrou o desapontamento de uma professora, que trabalhava no Mutirão desde a sua fundação, ao ver a obra que ela mesma tinha ajudado a erguer sendo desfeita. A professora relatou à pesquisadora que

quando percebeu os trabalhadores organizando-se, durante a demolição, para retirar as telhas da cobertura, disse para si mesma: eu ajudei a colocar cada uma dessas telhas, então quero eu mesma tirá-las e ato contínuo, subiu no telhado materializando seu pensamento (SOUZA, 2000, p. 127).

O que podemos perceber diante desta história tão singular é que com o passar do tempo a escola foi perdendo seu caráter inicial, fechando-se com muros, não envolvendo tanto a comunidade em suas decisões como outrora e abandonando os paradigmas pedagógicos que orientaram sua instalação. Hoje o formato de suas salas de aula ainda é original, pois elas são hexagonais. Entretanto, as carteiras dos estudantes são configuradas em fileiras, há filas nos pátios na hora da entrada e o currículo é padrão, o que não a diferencia mais de maneira tão emblemática das outras escolas.

Como afirmamos anteriormente, o tráfico de drogas está estabelecido no bairro, e as manchetes das seções policiais dos jornais locais fomentam um sentimento de insegurança na população lageana relativo a esta região da cidade.

1.2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Segundo Teixeira (2011), os elementos que nos levam a delimitar um objeto de estudo estão relacionados à nossa história, aos “desafios de nossa vida cotidiana ou de nosso estar no mundo, problemas e fatos nos quais estamos existencialmente implicados” (TEIXEIRA, 2011, p. 81). Consideramos que este excerto se aplica ao presente trabalho, pois começamos a nos ater ao problema de pesquisa em questão, a partir das observações que fazíamos do cotidiano escolar na condição de docentes. Encontramos eco nas palavras de Teixeira (2011, p. 98), quando afirma que um dos desafios que se apresenta aos pesquisadores em Sociologia da Educação é “a urgência da aproximação de seus estudos com as necessidades dos sujeitos sociais da escola e com o cotidiano das instituições educativas”. Assim, nossa intenção foi voltar a atenção às relações sociais que se estabelecem no cotidiano da sala de aula. E, neste sentido, considerar o propósito maior das pesquisas na área da Sociologia da educação, ou seja,

desnaturalizar o que se passa nos processos educativos, compreendendo-os como um conjunto de relações, de práticas, de estruturas e dinâmicas socialmente construídas pelos agenciamentos de longas cadeias de gerações humanas em contextos históricos (TEIXEIRA, 2011, p. 97).

Além disso, Teixeira (2011, p. 80) expõe que os pesquisadores sociais estão “situados em lugares, estruturas e processos sócio históricos”. A pesquisa, nesta perspectiva, é percebida “como uma atividade dotada de sentidos, intenções e interesses” (TEIXEIRA, 2011, p. 80). Consequentemente, não há espaço para a ilusão da neutralidade científica neste campo de pesquisa. Assim, a investigação sociológica desenvolvida no campo educacional, relaciona as dinâmicas e estruturas econômicas, políticas e culturais das sociedades aos processos sociais constitutivos da educação (TEIXEIRA, 2011). A tarefa, destinação e razão de ser da Sociologia da Educação seria, portanto, “interrogar as bases, as origens, os condicionantes, as mediações e processos sociais inscritos na educação” (TEIXEIRA, 2011, p. 97).

A partir desse entendimento, optamos por desenvolver um estudo de caso envolvendo os professores das quatro turmas de 8º ano da Escola Municipal de Educação Básica Mutirão. Segundo Sarmento (2011, p. 137), há uma ligação estreita entre os estudos organizacionais

da escola e o recurso metodológico do “estudo de caso”. O sociólogo, tendo como referência diferentes autores, afirma que este é um dos “mais importantes contributos para o estudo das escolas” (SARMENTO, 2011, p. 137). O estudo de caso seria então “o exame de um fenómeno específico, tal como um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição, ou um grupo social” (MERRIAM *apud* SARMENTO, 2011, p. 137); ou ainda: “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto real de vida, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são absolutamente evidentes” (YIN *apud* SARMENTO, 2011, p. 137). Para Sarmiento (2011, P. 139) “os estudos organizacionais da escola, não dominados por modelos estatístico-experimentais, têm vindo a encontrar no estudo de caso condições de realização investigativa que favorecem o desenvolvimento de diferenciadas vias teóricas e metodológicas”.

Cabe ainda registrarmos que realizamos esta investigação na perspectiva do “interpretativismo crítico” proposto por Manuel Jacinto Sarmiento (2011), que aponta quatro pressupostos epistemológicos que estariam relacionados a esta concepção investigativa. O primeiro pressuposto está ligado ao entendimento de que

não pode haver uma ciência das dinâmicas da ação em contexto escolar que não seja uma ciência das singularidades, das diferenças, das infinitas variações dentro de um campo de possibilidades, da emergência do inesperado, do fluido e do ambíguo (SARMENTO, 2011, p. 145).

Na perspectiva do estudioso, este princípio seria uma renúncia à lei universal, um distanciamento da preocupação exclusiva com regularidades e a recusa de uma orientação normativa (SARMENTO, 2011). O segundo pressuposto é relativo à compreensão de que o “centro do esforço interpretativo dirige-se para os sistemas de interpretações gerados na (e geradores da) ação pelos atores sociais” (SARMENTO, 2011, p. 146). Este pressuposto está ligado ao procedimento de levar em consideração as interpretações dos atores sociais do campo investigado. Sarmiento (2011, p. 147) cita Giddens para dizer que é “no esforço interpretativo do discurso do outro que se exprime a “dupla hermenêutica”.

A propriedade do termo *dupla hermenêutica* deriva do duplo processo de translação ou interpretação que está envolvido. As descrições sociológicas têm a tarefa de esclarecer as pautas de significação dentro das quais os atores orientam a sua conduta. Mas essas descrições são categorias interpretativas que também exigem um esforço de translação dentro e fora das pautas de significação das teorias sociológicas (GIDDENS *apud* SARMENTO, 2011, p. 147).

O processo de dupla translação estaria segundo Sarmento (2011, p. 147), “entre as interpretações dos atores e as interpretações do investigador sociológico, e entre essas interpretações e as conceptualizações que guiam o olhar”. Nesta perspectiva, a investigação seria “sempre um estudo interpretativo de uma ação interpretada pelos atores” (SARMENTO, 2011, p. 147). Sarmento (2011, p. 147-148) ainda assevera que a superação de uma interpretação das dinâmicas da ação no contexto escolar que se constitua uma “simples réplica do discurso pedagógico reinterpretado pelos atores”, está estritamente ligada ao “duplo esforço de translação inerente à dupla hermenêutica”.

“O terceiro pressuposto epistemológico é o da natureza eminentemente linguística da investigação interpretativa da ação” (SARMENTO, 2011, p. 148):

a escuta da significação atribuída pelos atores sociais [...], quando verbalizada, mesmo se essa verbalização constitui uma racionalização *a posteriori*, é um componente indissociável do diálogo interpretativo. Muitas dessas verbalizações são difusas, incompletas ou mesmo distorçoras do significado realmente atribuído às ações.

Ressalta-se que este pressuposto chama a atenção para o papel da linguagem nos processos de dominação. Por fim, Sarmento (2011) define como o quarto pressuposto epistemológico, a reflexividade metodológica. Para o sociólogo, “esse princípio é a principal barreira que pode impedir a transposição não vigiada dos enviesamentos e preconceitos ideológicos do investigador sobre a sua observação e as suas interpretações” (SARMENTO, 2011, p. 150). Para Sarmento (2011), a reflexividade metodológica está marcada pela interrogação do

sentido do que se vê e por que se vê, e desta forma acrescentando um “olhar-outro coexistente no investigador”.

Vislumbramos em nossa pesquisa os quatro pressupostos pontuados por Sarmiento (2011). O primeiro se refere ao nosso intento por realizar uma pesquisa microsociológica envolvendo questões de cotidiano escolar; exercitamos o segundo pressuposto ao tensionar as nossas interpretações com as dos atores sociais participantes desta investigação; envolvemos o terceiro pressuposto em nossa análise ao perscrutar a linguagem dos docentes nas três fontes utilizadas e o pressuposto da reflexividade metodológica foi colocado em ação, pois para além de uma simples descrição das representações dos professores, ponderamos sobre as consequências dos sentimentos de injustiça dos docentes à luz da teoria sociológica.

Considerando como inspiração estas perspectivas analíticas, optamos por realizar um estudo tendo como objetivo central examinar os sentimentos de injustiça dos professores de determinada escola da periferia de Lages no trabalho com adolescentes, bem como desvelar as consequências decorrentes dessas representações dos docentes. Articulamos a este objetivo o investigar das representações dos docentes quanto à injustiça escolar, à adolescência, e aos conflitos na relação professor-estudante.

Júlia Siqueira da Rocha (2010) desenvolveu um estudo sobre as violências nas relações escolares, tendo constatado que “a faixa etária em que mais há conflitos com professores é a dos estudantes de 13 a 18 anos, indicando a necessidade de estudos sobre o trabalho com a adolescência” (ROCHA, 2010, p. 170). Segundo essa pesquisadora, os adultos acabam por fomentar as violências do adolescente, por desconsiderar a adolescência como um processo orgânico, psicológico e sociocultural.

A partir das constatações dessa socióloga da educação, optamos por focalizar nossa análise nos sentimentos de injustiça de professores que trabalhavam nas turmas de 8º ano da escola investigada, pois a idade correspondente a esse ano escolar é de 13 anos, sendo o início da faixa etária, considerada por Rocha (2010), com mais incidências de embates entre professores e estudantes. Vale destacar que, no início nossa intenção era trabalhar com as representações de docentes e discentes. No entanto, ao longo da análise dos dados percebemos a necessidade de aprofundarmos o estudo das percepções dos professores, não havendo tempo, nesta pesquisa, para a análise das representações dos estudantes.

Ainda com relação ao trabalho escolar com adolescentes, Rocha (2010) observou em sua investigação, práticas, segundo ela, cruéis

contra adolescentes, travestidas de ações pedagógicas frequentemente amparadas por documentos da escola. Fica claro, neste estudo, que a incompreensão das características e processos da adolescência pode promover situações conturbadas vivenciadas na relação professor-estudante. A pesquisadora salienta que

Uma sociedade que produz tanta iniquidade econômica também produz adolescentes que não percebem outra alternativa a não ser o mundo do crime. Suas manifestações chegam à escola, porque de alguma forma ela compõe a impossibilidade de qualquer mobilização e muitas vezes ainda reforça os estigmas e discriminações (ROCHA 2010, p. 150).

Como nossa proposta foi investigar os sentimentos de injustiça no contexto do trabalho escolar com adolescentes, consideramos importante assinalar, com base em Rocha (2010), a existência de variadas concepções no tocante à adolescência. A autora pontua que cada área constrói diferentes perspectivas de conceber este período da vida do indivíduo. Áreas como medicina, psicologia, antropologia, sociologia possuem pontos divergentes e convergentes sobre o tema. Nossa intenção aqui não foi discutir as várias nuances que este mote pode abarcar, mas em consonância com Rocha (2010, p. 135) “resgatar a categoria sociológica que nos permite entender a adolescência como representação ou criação simbólica estruturada pelos grupos sociais, incorporada e reproduzida pelos indivíduos tidos como adolescentes”. Ou seja, por meio deste trabalho relacionamos as representações de adolescência dos atores sociais do campo estudado com os sentimentos de injustiça revelados pelos professores.

Desta forma, optamos por realizar a pesquisa primeiramente coletando dados através de questionários entregues aos professores de 8º ano da escola. Cabe salientar que dos 12 questionários entregues, apenas dois não foram devolvidos. Tratava-se de um questionário aberto com perguntas que versavam sobre os sentimentos de injustiça dos professores em relação ao cotidiano escolar e ao trabalho docente, e as representações deles sobre a adolescência. No esforço por categorizar as percepções de injustiça dos professores, ao averiguar as respostas dos participantes da pesquisa, percebemos que elas giravam em torno de três principais categorias de análise: a relação família-escola, o comportamento considerado indisciplinado dos estudantes e os

processos de avaliação. Dentro destas três categorias, múltiplas circunstâncias foram apresentadas pelos docentes, ora apresentando diferentes facetas do mesmo problema, ora tentando responsabilizar diferentes atores ou sistemas pelas injustiças sofridas.

A fim de triangular a análise, utilizamos mais duas fontes, a saber, observação realizada no último conselho de classe do ano letivo de 2014; e análise documental dos registros envolvendo estudantes de 8º ano no Livro e Cadernos de Ocorrências da escola. Sarmento (2011) pontua os diferentes tipos de documentos encontrados nas escolas e que são passíveis de análise. Dentro do exposto pelo autor podemos destacar os *documentos produtos da ação* que:

constituem uma elaboração feita *a posteriori* da ação realizada. O seu interesse é exatamente o do levantamento dos processos racionalizadores operados [...] sobre a ação consumada. Nesse sentido, e porque neles se consagra sempre uma interpretação, eles são documentos avaliativos da ação organizacional. Não é, por isso, deduzível da sua leitura uma imagem transparente da realidade, sendo, inversamente, a transparente imagem das interpretações consagradas. Como tal, o seu interesse é considerável, sobretudo quando triangulados com outros dados, para aferir do processo de construção e consagração formal das interpretações (SARMENTO, 2011, p. 164).

Nesse seguimento, tensionamos, dentro das análises realizadas a partir das três categorias elencadas, os dados das três fontes utilizadas.

1.3 MERITOCRACIA ESCOLAR E DESIGUALDADES SOCIAIS

As considerações de Pierre Bourdieu sobre a escola nos levam a percebê-la “como uma instituição a serviço da reprodução e da legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 71). Esses processos podem ser evidenciados a partir das vivências no interior da escola, de seus mecanismos e dissimulações, consumados principalmente através das práticas dos docentes e direção escolar. Esta dominação encontra-se muitas vezes traduzida em exclusão e fracasso escolar, permitindo a manutenção das estruturas sociais vigentes e é partir deste entendimento,

que é possível questionar a compreensão ‘romantizada’ de educação democrática. Assim, o tão almejado sonho, que esta compreensão induz, de uma escola onde todos e todas tenham vez e voz, não passaria de uma falácia. Para Bourdieu “a cultura escolar, socialmente legitimada, seria, basicamente, a cultura imposta como legítima pelas classes dominantes” (*apud* NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 72). E é neste ponto que a escola corrobora com a desigualdade social, pois naturaliza um arbitrário cultural impondo-o de forma a desconsiderar a cultura dos estudantes das camadas populares, produzindo, deste modo, violência simbólica.

O contexto das escolas de periferias urbanas é um ambiente propício para que esta imposição cultural aconteça de forma mais extrema, dada a distância cultural entre as camadas populares e a escola. Muitas vezes os docentes que atuam neste espaço são provenientes de outros bairros, sendo, dessa forma, forasteiros naquele lugar. Eles trazem consigo expectativas quanto ao desempenho e até mesmo quanto à desenvoltura estudantil, balizadas por seus ideais de estudante. Assim, a comunicação pedagógica acaba desconsiderando as “experiências primitivas” de cada indivíduo, fomentando assim o fracasso escolar, podendo gerar relações conflituosas. Neste sentido, Bourdieu afirma que:

para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais (*apud* NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 73).

Diante disso, pode-se questionar a respeito do papel que a escola exerce frente às camadas populares. Dubet (2008) expõe que com a “democratização do ensino”, a heterogeneidade de estudantes na mesma unidade escolar torna-se uma provação pedagógica para os professores, isto é, crianças de periferia, via de regra, não adquirem competências cognitivas e verbais próximas das expectativas da escola em seu ambiente familiar. Por isso, precisam se aculturar ao mundo escolar, que sempre permanecerá um pouco estranho (DUBET, 2008). Esta incompatibilidade cultural com o meio escolar, evidenciada em

nomeações, ou categorizações⁶ realizadas pelos docentes com relação aos estudantes, muitas vezes provoca atitudes por parte destes que se desalinham do padrão escolar, fazendo com que os mesmos não mereçam mais frequentar este espaço. Esta realidade pode culminar, inclusive, com a expulsão de tais estudantes, eufemizada através do termo *transferência de escola*. Para Duru-Bellat,

os dominantes impõem a meritocracia⁷ como esquema de interpretação e de legitimação da realidade, enquanto que os dominados têm dificuldades para imaginar uma interpretação alternativa de sua situação e são levados à ‘desvalorização de si’ (*apud* VALLE; RUSCHEL, 2010, p. 80).

Dubet (2008) alerta quanto à necessidade de não se ignorar a crueldade da meritocracia em seu modo de seleção e hierarquização. O mérito, no contexto escolar, pode ser um instrumento de grande peso, pois privilegia os ‘mais capazes’ (VALLE; RUSCHEL, 2010), promovendo, por consequência, a exclusão escolar. Nas palavras das autoras Valle e Ruschel (2010, p. 76),

Ter mérito supõe ser digno de recompensa, elogio, prêmio, estima, apreço. É merecedor quem tem valor, quem apresenta um conjunto de qualidades intelectuais e morais reconhecidas (capacidade, habilidade, inteligência, talento, aptidão, dom, vocação) e tudo faz para ser digno delas.

⁶ “Todo agente social aspira, na medida de seus meios, a este poder de nomear e de constituir o mundo nomeando-o: mexericos, calúnias, maledicências, insultos, elogios, acusações, críticas, polêmicas, louvações, são apenas a moeda cotidiana dos atos solenes e coletivos de nomeação, celebrações ou condenações de que se incumbem as autoridades universalmente reconhecidas” (BOURDIEU, 1998a, p. 81-82).

⁷ Segundo Valle e Ruschel (2010, p.78), “o termo meritocracia, neologismo criado em 1958 por Michel Young (1915 - 2002) em seu livro “The rise of the meritocracy” (“O triunfo da meritocracia”), foi empregado com a finalidade de denunciar as sociedades em que o governo do mérito justifica novas formas de exclusão e de desigualdade social”.

Há que se perceber que o governo do mérito corrobora para que mazelas sociais se reproduzam de forma indiscriminada, pois “para o professor muitas vezes trata-se somente de alunos iguais em direitos e deveres” (VALLE; RUSCHEL, 2010, p. 81)

Bourdieu evidencia que as chances de sucesso escolar são desiguais, por mais que a escola se considere igualitária, uma vez que põe em prática métodos de ensino e avaliação padronizados. Para ele, alguns estudantes estão em condições mais favoráveis do que outros para atender às exigências da escola. Nesta mesma perspectiva de análise, Dubet (2008, p. 31) conclui que a “igualdade das oportunidades não produz, portanto, a igualdade dos resultados”.

Para Valle e Ruschel (2010), a classificação escolar é uma classificação eufemizada, naturalizada que transforma diferenças de classe em diferenças de inteligência e dom. Ainda, segundo as autoras, o princípio de igualdade de oportunidades, preconizado pela meritocracia, reforça as desigualdades sociais e legitima o domínio de uma elite bem-nascida, pois é esta mesma elite que define os padrões meritocráticos e põe em prática os processos de classificação. É possível pensar que, dessa forma, gradativamente a ‘clientela’ escolar vai sendo ‘refinada’, fazendo com que os que passivamente aprenderam a dançar a música dos dominantes tornem-se sobreviventes neste percurso.

Vale assinalar que os brasileiros conquistaram de fato o direito formal à educação, somente a partir da constituição de 1988. No entanto, como pudemos perceber, ao longo deste estudo, esta conquista não permite o vislumbre de uma escola justa. Na realidade, passa a haver uma oferta de oportunidades a todos, em relação à escolaridade obrigatória, todavia não há um igualamento ou uma aproximação dos percursos escolares das diferentes camadas sociais (VALLE; RUSCHEL, 2009). Nas palavras de Dubet (2008), a questão das desigualdades de acesso é substituída pela das desigualdades de sucesso.

Analizando a atual conjuntura, a justiça escolar está muito distante de ser efetivada. Com a abertura do acesso à escola para as camadas populares, a exclusão social parece apenas ter mudado de lugar, ela agora está dentro dos muros escolares. O currículo escolar, as práticas pedagógicas e a dinâmica dos processos educacionais continuam fundamentados em uma concepção pensada a partir do ‘aluno ideal’ que corresponde às proposições da escola. O mérito ainda é a palavra de ordem. Ignora-se o fato de que os conhecimentos dos estudantes não são frutos de habilidades naturais, mas que fazem parte de uma herança cultural, herdada na família.

A nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394), aprovada em 1996, não sinalizou modificações quanto aos princípios meritocráticos, juridicamente instituídos nas legislações anteriores (VALLE; RUSCHEL, 2009), pois ainda permanece sendo dever da família manter seus filhos na escola. Entretanto, não parece ser contraditório encaminhar os filhos a uma instituição que os exclui e exige deles um conhecimento/comportamento/cultura que não lhes é inerente?

1.4 ESCOLA E JUSTIÇA ESCOLAR

Cabe-nos, pois, ressaltar como este trabalho percebe a instituição escola inserida na sociedade democrática. Isso encontra respaldo também na obra de Dubet (2008), quando vai concebê-la, neste modelo de sociedade, como um instrumento racional de distribuição dos indivíduos nas posições sociais em que serão úteis as sociedades. Para o sociólogo,

a igualdade de oportunidades e a valorização do mérito são consubstanciais às sociedades democráticas, porque permitem conciliar dois princípios fundamentais: de um lado, o da igualdade entre os indivíduos; do outro, o da divisão do trabalho necessário a todas as sociedades modernas (DUBET, 2008, p. 19).

Esta maneira racional de atuação torna “legítimas as desigualdades desde que elas procedam de uma competição em si mesma justa” (DUBET, 2008, p. 20), diferentemente das desigualdades provenientes do nascimento e da herança que são consideradas injustas. Por conta disso, as desigualdades decorrentes da igualdade de oportunidades são pouco contestadas (DUBET, 2008).

No entanto, Dubet (2008, p. 12) aponta que nesta competição “o jogo escolar é mais propício aos mais favorecidos”, confirmando o que mostraram Bourdieu e Passeron desde os anos 1960. Estes autores, ao exporem que as classes desfavorecidas não dominam os códigos escolares, por não herdarem o capital cultural necessário para tal de seus familiares, desvelam a face reprodutora do sistema de ensino. Desta forma, na perspectiva destes sociólogos, a escola seria um dos principais mecanismos de reprodução e dominação social, uma vez que privilegia os herdeiros da cultura dominante, impondo um arbitrário cultural aos

membros das classes desfavorecidas, promovendo assim uma violência simbólica de forma dissimulada na ação pedagógica.

A escola massificada, caracterizada por receber também estudantes oriundos das classes menos favorecidas, inscreve-se, segundo Dubet (2008), no quadro de uma política educacional que preconiza a *democratização* da educação, tendo como base o princípio de igualdade de oportunidades. Entrementes, o sociólogo faz crítica a este princípio, mostrando que o mesmo “pode ser uma grande crueldade para os perdedores de uma competição escolar encarregada de distinguir os indivíduos segundo seu mérito” (DUBET, 2008, p. 10). Conforme ele, uma escola que se limita a selecionar os que têm mais mérito não pode ser considerada justa, pois seria seu dever preocupar-se também com a sorte dos vencidos.

Na visão de Dubet (2008), a “igualdade de oportunidades” é um princípio paradoxal, pois ela coloca face a face indivíduos iguais com *performances* e posições desiguais. Uma possibilidade frente a esta ambiguidade seria desenvolver o que ele chama de *igualdade distributiva das oportunidades*, o que supõe “zelar pela equidade da oferta escolar, às vezes dando mais aos menos favorecidos, de qualquer maneira tentando atenuar os efeitos mais brutais de uma competição pura” (DUBET, 2008, p. 12). Segundo este sociólogo, uma escola justa seria menos opaca e mais eficaz, embora reconheça que há muito a progredir nesta direção.

Uma das maneiras de julgar a equidade no sistema escolar seria analisar como os mais fracos são tratados (DUBET, 2008). Por esta razão, consideramos em nossa investigação as formas de “exclusão brandas” realizadas no processo educacional, as quais, segundo Bourdieu e Champagne (2012), são muitas vezes imperceptíveis, tanto por parte dos agressores, quanto de suas vítimas. As reflexões acerca do sistema educacional, tanto de Dubet quanto de Bourdieu e Passeron, fazem crítica à meritocracia; crítica esta retomada por Valle e Ruschel (2010, p. 78), ao afirmarem que a “meritocracia surge como um sistema social, político e econômico em que os privilégios são obtidos pelo mérito e o poder é exercido pelos mais qualificados, mais competentes, mais talentosos”.

Segundo Dubet (2008), uma escola justa deveria oferecer, antes que a meritocracia começasse, um bem comum, uma cultura comum independente de lógicas seletivas. Para ele, isto seria um convite ao engajamento em favor de uma escola, cuja função seja garantir a cada um, incluindo os mais fracos dos estudantes, conhecimentos e competências a que têm direito. Esta proposição encontra eco no que

Bourdieu e Passeron (2014) chamam de pedagogia racional, expressão polêmica, presente em “Os Herdeiros” e pouco explorada.

1.5 OS SENTIMENTOS DE INJUSTIÇA

O conceito de *sentimento de injustiça*, mobilizado neste trabalho, provém dos estudos realizados por François Dubet (2014), publicados na obra “Injustiças”. Nela o autor interrogou trabalhadores a respeito do sentimento de injustiça relacionando-o a três princípios: a igualdade, o mérito e a autonomia. Este sociólogo afirma que embora não tenhamos total condição de definir de forma clara o que é justo, todos nós sabemos o que é injusto e por que (DUBET, 2014). Segundo ele,

nesta matéria, cada um se comporta como um teórico, não porque é capaz de fustigar as injustiças, mas porque sua crítica sempre está associada a uma argumentação em termos de princípios percebidos como mais ou menos universais e submetidos a uma obrigação de coerência e reciprocidade. Não é justo porque “somos todos iguais”, porque “sou explorado”, porque “as regras não são cumpridas”, porque “o mérito é ignorado”, porque “sou desprezado enquanto pessoa humana”... e porque “o que vale para mim vale também para os outros” (DUBET, 2014, p. 17).

Dessa forma, levamos em consideração, neste trabalho, os sentimentos de injustiça de professores, partindo do pressuposto de que a compreensão das injustiças sociais não se efetiva unicamente com base na descrição ou denúncia das desigualdades, assim como são registradas em enquetes e estatísticas (DUBET, 2014). O que realmente precisa ser analisado são as desigualdades vistas como injustas pelos indivíduos: “Uma desigualdade considerada como justa quase não é vista uma vez que parece evidente e ‘natural’. [...] Algumas desigualdades podem ser percebidas como perfeitamente justas” (DUBET, 2014, p. 17).

Segundo este autor, faz-se necessário, ao analisar as injustiças sociais, considerar as desigualdades objetivas e os princípios de justiça que levam uma situação ou uma conduta a serem definidas como injustas. À vista disto, nossa investigação concebe a injustiça de forma relacional aos atores sociais de nosso campo de pesquisa, professores e

estudantes. Consideramos que “o encontro de situações e julgamentos parece hoje particularmente tenso e difícil de apreender”, visto que as desigualdades, exclusões e fragilidades têm tornado os indivíduos mais sensíveis (DUBET, 2014, p. 18).

Os motins urbanos, como imagem chocante da realidade das desigualdades sociais, decorrem, segundo Dubet (2014), das desigualdades espaciais que concentram riqueza e pobreza em certos bairros. Para este sociólogo, a escola parece incapaz de reduzir as desigualdades mesmo diante de sua massificação. Mediante esta circunstância, “o sentimento de injustiça poderia passar despercebido uma vez que para muitos parece natural que vivamos numa sociedade desigual e cada vez mais desigual” (DUBET, 2014, p. 19).

Entretanto, para Dubet (2014), a sociedade parece ficar mais injusta com o passar do tempo, pois estamos cada vez mais atentos ao princípio de igualdade, vivendo em um mundo econômico e social que não para de produzir desigualdades de todo tipo, pois

a estrutura social, a divisão do trabalho e o funcionamento da economia se apresentam como máquinas de produzir desigualdades, e o mecanismo se acelera com a globalização das trocas e a concorrência das economias nacionais até então dominantes e relativamente protegidas (DUBET, 2014, p. 19-20).

Diante disso, poderíamos pensar que todas as desigualdades são vividas como injustas. Todavia, François Dubet (2014), destaca três fatos que alertam para os riscos de uma redução precipitada da análise. O primeiro, diz respeito aos indivíduos coletivos que não são muito igualitaristas, pois eles mesmos pensam que muitas das desigualdades são justas: “Desde então, o problema da justiça é menos o das desigualdades que o das desigualdades injustas ou, para dizer mais claramente, o das desigualdades justas” (DUBET, 2014, p. 20). O segundo fator que leva a um aprofundamento da discussão a respeito da injustiça refere-se à constatação de que os indivíduos não são feitos em blocos, por conseguinte, cada um vive desigualdades específicas em esferas sociais distintas. Cada um destes registros, aponta Dubet (2014), os coloca em escalas de desigualdades e critérios de legitimidade específicos. Assim sendo, as desigualdades, além de serem cada vez mais fortes, são cada vez mais múltiplas. O terceiro fator coloca em cheque as visões simplistas de injustiça e relaciona-se ao fato de que

quando julgamos a justiça de cada situação em particular, mobilizamos princípios de justiça diferentes. Portanto, “as desigualdades e as injustiças não são *fatos*, mas produto de atividades normativas que lhes dão sentido” (DUBET, 2014, p. 20).

Na perspectiva de Dubet (2014), os indivíduos não reclamam uma justiça absoluta, mas complexas desigualdades justas. Para ele, a injustiça da qual um indivíduo possa considerar-se vítima só se constitui injustiça quando os que, no lugar do suposto injustiçado, endossam a realidade desta injustiça. Sendo assim, para uma situação ser considerada efetivamente injusta é necessário que sua vítima consiga convencer outrem desta realidade. Isto suporia a existência de um “espectador imparcial”, capaz de se desligar dos seus próprios interesses e se colocar no lugar de outrem. No que tange a abrir mão de abordagens reducionistas referentes à injustiça, a teorização exposta até aqui é a chave de interpretação adotada em nossa investigação, empenhamos esforços em interpretar os sentimentos de injustiça, a partir das representações dos atores do cotidiano escolar.

O primeiro princípio que Dubet (2014) relaciona aos sentimentos de injustiça é, portanto, o da igualdade. Princípio este, considerado relativo, pois depende da ordem hierárquica considerada justa por um indivíduo ou um grupo. Segundo o sociólogo, quando esta ordem é confrontada, as desigualdades passam a ser encaradas como injustas. Com base nesta ideia, pode-se inferir que as relações de justiça no cotidiano escolar apresentam-se complexas, pois as concepções de uma ordem hierárquica justa de professores e estudantes podem ser extremamente antagônicas. Dubet (2014) sublinha que cada conjunto social propõe uma ordem hierárquica das desigualdades justas. Para ele, a “igualdade ‘pura’ à qual estamos vinculados acomoda-se perfeitamente numa ordem hierárquica tida como legítima” (DUBET, 2014, p. 24). Esta perspectiva alerta para a necessidade de ponderar a respeito das múltiplas expectativas e compreensões que permeiam o espaço da sala de aula.

Dubet pontua que não só no trabalho, mas fora dele, as desigualdades justas violam regras hierárquicas, isto nos permite analisar a escola brasileira neste mesmo sentido. O sociólogo explica que:

o justo é o que o costume interiorizado por cada um define como sendo justo em termos de respeito às posições, direitos e deveres. Não é porque a igualdade não é assegurada que o

sentimento de injustiça emerge, mas porque as desigualdades hierárquicas legítimas são violadas (DUBET, 2014, p. 24).

O exposto justifica o nosso grande interesse em perscrutar não somente os sentimentos de injustiça dos docentes, mas suas consequências no cotidiano escolar. Nesta perspectiva, entendemos também que as concepções de desigualdades justas permanecem muitas vezes encobertas no silenciamento dos atores escolares.

A escola que elegemos para esta análise é a escola da sociedade democrática. Este modelo de sociedade, como pontua Dubet (2014), não elimina as ordens hierárquicas legítimas. Dentro dele, os trabalhadores criticam as desigualdades quando são excessivas, restringem a paz, põem em dúvida a justeza das desigualdades decorrentes da divisão do trabalho “normal” e, sobretudo, denunciam primeiramente as desigualdades que os excluem da comunidade social (DUBET, 2014). Acreditamos que essas constatações de Dubet (2014) servem de base para pensarmos a escola, objeto desta pesquisa, visto que seus saberes e fazeres encontram ligação com os processos sociais que a cercam.

Além do princípio da igualdade, o mérito também é mobilizado por Dubet (2014) para entender os mecanismos de injustiça. Segundo ele, por conseguir construir desigualdades justas em uma sociedade que valoriza a igualdade fundamental dos indivíduos, o mérito constitui-se como a norma, por excelência, deste tipo de desigualdade. Desse modo, o sentimento de injustiça não provém do mérito propriamente dito, mas das formas de aferi-lo, podendo ser consideradas justas ou não (DUBET, 2014). Assim, em uma sociedade que valoriza a igualdade fundamental dos indivíduos, a única maneira de construir desigualdades justas, é através do mérito. Sem ele,

não haveria outro critério além do nascimento ou da sorte para repartir os indivíduos numa escala de estratificação. [...] mesmo que, no fundo, sempre se possa perguntar se os indivíduos são realmente responsáveis pelas qualidades que fazem as diferenças interindividuais (DUBET, 2014, p. 26-27).

Em nossa investigação, problematizamos a eficácia do mérito, visto que o mesmo Dubet, em outra obra (2008), expõe a crueldade da meritocracia instaurada nos processos educacionais. No entanto, cabe também pontuar que o mérito está, nesta perspectiva, indiscutivelmente

ligado à modernidade capitalista, afinal em se tratando do sistema escolar a meritocracia produz as elites cujas qualidades serão consideradas úteis a todos (DUBET, 2008).

Os processos de exclusão geralmente são colocados em ação de forma dissimulada e por isso estão naturalizados e legitimados. Consequentemente, tanto vencedores do mérito escolar, quanto vencedores do mérito econômico “supõem que as desigualdades sejam justas contanto que a igualdade das oportunidades se inscreva numa competição equitativa”. Eles também “afirmam que a liberdade de expressão do mérito cria um bem coletivo” (DUBET, 2014, p. 28). Portanto, nossa intenção neste trabalho é dar voz aos vencidos.

O terceiro princípio pontuado por Dubet (2014) na obra “Injustiças” é a autonomia. Nessa obra, ele assinala que a autonomia existe nas relações de trabalho quando os trabalhadores valorizam o que “cada um pode perceber como sua própria autenticidade, sua autorrealização, seu poder de ser dono de sua vida” (DUBET, 2014, p. 31). Este argumento nos leva a recorrer a um outro conceito que mobilizaremos neste trabalho, o do “reconhecimento”, o qual será tomado a partir de Axel Honneth (2003), conceito este que detalharemos posteriormente. Dubet (2014) escreve que os sentimentos de justiça relacionados às condições de trabalho, ocorrem quando estas destroem a saúde e a dignidade do indivíduo, bem como quando este é tratado como simples força de trabalho e não como ser-humano. Essa afirmação nos leva a relacionar o exposto referente às condições de trabalho, às condições de ensino-aprendizagem presentes no cotidiano da sala de aula e a ponderar sobre as relações de tratamento entre estudantes e professores no que tange ao reconhecimento, visto que ao não serem reconhecidos como seres humanos, as condições de ensino-aprendizagem podem “destruir a dignidade” dos atores no espaço da sala de aula, gerando sentimentos de injustiça. Assim como cada um de nós, segundo Dubet (2014), é levado a julgar a justiça do trabalho a partir da liberdade, da autonomia e da realização pessoal que ele permite. Concebemos, então, que professores e estudantes também avaliem a justiça de sua relação interindividual, partindo desses pressupostos. E ainda, entendemos que os atores sociais da sala de aula, assim como os trabalhadores, definem “como injustas as situações e as relações que os privam de sua criatividade, singularidade, dignidade, denunciando assim todas as ameaças à realização pessoal no trabalho” (DUBET, 2014, p. 30), ou na dinâmica do espaço escolar.

Neste sentido, nossa pesquisa leva em consideração, no caso deste estudo, a qualidade das relações sociais vivenciadas no espaço da

sala de aula e as possibilidades de autorrealização. Dubet assegura a necessidade de “elaborar a hipótese de uma lógica de subjetivação [...] para explicar a força e a regularidade das críticas pelas quais os atores denunciam o sofrimento no trabalho” (DUBET, 2014, p. 32). Em consonância com o sociólogo, entendemos existir a mesma necessidade de teorizar as denúncias de sofrimento na escola.

Enfim, para Dubet (2014), os princípios de justiça: *Igualdade, Mérito e Autonomia*, “são ficções necessárias”, crenças indispensáveis ao desenvolvimento da ação; sem elas não se poderia agir com os outros. No entanto,

cada princípio se contradiz aos outros e relembra sua crítica. Assim, pode-se criticar o mérito em nome da igualdade e da autonomia, da mesma maneira que a igualdade leva a uma crítica do mérito e da autonomia, enquanto a autonomia traz somente uma crítica do mérito e da igualdade percebida como um igualitarismo. É toda esta dialética que fundamenta o trabalho normativo dos atores (DUBET, 2014, p. 35).

Na perspectiva deste sociólogo, entre o mérito e a autonomia estaria o poder. As organizações de trabalho fomentariam sentimentos de injustiça quando apresentam problemas de poder e autoridade ligados ao abuso, ao autoritarismo, ou mesmo à ausência de poder e de responsabilidade, o que deixaria os indivíduos “no vácuo”, acentuando as tensões interindividuais. Entre a igualdade e a autonomia estaria o reconhecimento. Para Dubet (2014), os indivíduos percebem-se iguais, irredutíveis a seus méritos, mas também singulares, irredutíveis, portanto a sua igualdade. Ele constatou que os trabalhadores tinham um desejo de reconhecimento que emergia como uma reivindicação de singularidade, pois queriam ter um nome e uma imagem independentemente de sua função, queriam que suas competências e necessidades fossem reconhecidas e suas sugestões ouvidas. Parece-nos plausível supor que os atores escolares também possuam estes desejos: “A ausência de reconhecimento é vivida como um atentado ao próprio sujeito e à igualdade que ele pode pretender, uma vez que é como sujeitos autônomos que somos iguais e... singulares” (DUBET, 2014, p. 41).

Nossa análise gira em torno das questões relacionadas à (in)justiça escolar, tendo como recorte o sentimento de injustiça de

professores que trabalham com estudantes adolescentes em uma periferia. Para tanto, os pressupostos teóricos desenvolvidos por François Dubet (2014); (2008), nos chamam ao esforço por colocar em ação uma vigilância epistemológica que considere a tensa complexidade entre os princípios de igualdade, mérito e autonomia, quando se busca compreender os sentimentos de injustiça de atores escolares.

1.6 O RECONHECIMENTO E O CONFLITO

Os dados coletados para esta pesquisa demonstram que há fragilidades quanto ao reconhecimento no contexto estudado. Para interpretar esta questão, lançaremos mão da teoria da “luta por reconhecimento” proposta por Axel Honneth (2003). Este filósofo social toma por base para a construção de seus pressupostos os escritos do jovem Hegel e a psicologia social de Mead. O ponto de partida dessa teoria seria considerar que a reprodução da vida social se efetiva através de um reconhecimento recíproco, entendendo que os sujeitos chegam a uma autorrelação prática, na medida em que aprendem a se conceber, “da perspectiva normativa de seus parceiros de interação, como seus destinatários sociais” (HONNETH, 2003, p. 155). Na visão desse pensador, o processo de individualização estaria ligado a uma ampliação simultânea de reconhecimentos mútuos. Estas proposições nos levam a refletir sobre a mutualidade do reconhecimento na relação família-escola e professor-estudante. A observação e análise da realidade demonstraram que a falta de mutualidade constitui-se um obstáculo à justiça escolar.

O amor, o direito e a solidariedade são, segundo Honneth (2003), formas de reconhecimento. Em sua obra, são mobilizados conceitos de diversos autores, visando fundamentar estas três categorias, bem como defender que o reconhecimento denegado seria mola propulsora para o estabelecimento de conflitos sociais. Assim, passaremos a apresentar, mais detalhadamente, as três categorias citadas.

Dentro da teoria da “luta pelo reconhecimento”, as relações amorosas são entendidas como fortes ligações emotivas entre poucas pessoas. Honneth (2003) cita Hegel para assegurar que a primeira etapa de reconhecimento recíproco é o amor e que quando ele acontece, os sujeitos confirmam mutuamente a natureza de suas carências. Nesta experiência é possível que dois sujeitos se concebam unidos a partir do fato de serem dependentes do respectivo outro. Logo, o reconhecimento

é caráter de assentimento e encorajamento afetivo ou, como propõe Hegel (*apud* HONNETH, 2003), um ser-si-mesmo em um outro.

O teórico, de vertente psicanalista, Donald W. Winnicott, é citado por Honneth (2003) como o primeiro a tentar interpretar a relação amorosa como processo de reconhecimento recíproco. Em sua teoria, esse psicanalista analisa a relação mãe e filho desde os primeiros meses de vida, evidenciando primeiramente uma fase de intersubjetividade indiferenciada (simbiose) e os processos pelos quais criança e mãe passam até chegarem a uma relação autônoma. Assim,

visto que ambos os sujeitos estão incluídos inicialmente, por meio de operações ativas, no estado do ser-um simbiótico, eles de certo modo precisam aprender do respectivo outro como eles têm de diferenciar-se em seres autônomos (HONNETH, 2003, p. 165).

Este processo de diferenciação vai se desenvolvendo à medida em que a criança confia na dedicação materna a ponto de que seja capaz de estar só. Na visão de Honneth (2003), esta tese evidencia uma espécie de autorrelação a que um indivíduo pode chegar “quando se sabe amado por uma pessoa vivenciada como independente, pela qual ele sente também, de sua parte, afeição ou amor” (HONNETH, 2003, p. 173).

Segundo Honneth (2003), a capacidade de estar só constituir-se-ia uma demonstração prática de autorrelação individual traduzida em autoconfiança. A criança pequena quando segura do amor materno passa a confiar em si mesma conseguindo estar a sós despreocupadamente. Esta questão pode ser utilizada como base para entender a relação que os seres humanos possuem consigo mesmos. Assim, toda a ligação emotiva forte abriria mutuamente a possibilidade de um autorrelacionamento de forma descontraída, tal qual o bebê, quando confia na dedicação emotiva da mãe (HONNETH, 2003).

É possível então partir da hipótese de que todas as relações amorosas são impelidas pela reminiscência inconsciente da vivência de fusão originária que mascara a mãe e o filho nos primeiros meses de vida; o estado interno do ser-um simbiótico forma o esquema da experiência de estar completamente satisfeito, de uma maneira tão incisiva que mantém aceso, às costas dos sujeitos e durante toda sua vida, o desejo de estar

fundido com uma outra pessoa (HONNETH, 2003, p. 174).

A forma de reconhecimento do amor seria então a mediadora entre a experiência de estar-fundido com a experiência de poder-estar-só, constituindo-se, dessa maneira, em contrapesos mutuamente exigidos que trariam condições necessárias para um recíproco estar-consigo-mesmo no outro. Esta ligação, na visão de Honneth (2003), criaria uma medida de autoconfiança individual, considerada pelo pensador como base indispensável para a participação autônoma na vida pública.

A segunda categoria mobilizada por Honneth (2003) está ligada ao “direito” como forma de reconhecimento. Para ele, só é possível nos compreendermos como portadores de direitos, quando sabemos quais obrigações observar em face do respectivo outro. Desse modo, segundo o estudioso, a perspectiva normativa de um “outro generalizado” ensinaria a reconhecer os outros membros da coletividade como portadores de direitos, bem como a nos entendermos como pessoas de direito, podendo estar seguros de que algumas de nossas pretensões seriam socialmente cumpridas. Os sujeitos de direito reconhecem-se reciprocamente como pessoas capazes de decidir com autonomia individual sobre as normas morais (HONNETH, 2003).

Partindo destes pressupostos, é possível analisar as relações conflituosas entre professores e estudantes adolescentes levando em consideração o elo entre o reconhecimento do direito do docente pelo discente e vice e versa. Isto evidencia a importância de trazer à tona os sentimentos de injustiça dos atores sociais da sala de aula, relacionando-os ao reconhecimento de direito e às expectativas de disciplina.

Honneth (2003) aponta que os direitos, considerados universalmente válidos, precisam ser questionados a partir das descrições empíricas de cada situação, a fim de saber a que círculo de sujeitos deve-se aplicá-los, e se estes sujeitos pertenceriam à classe das pessoas moralmente imputáveis. Como a nossa investigação tem por campo de pesquisa a educação em periferias urbanas, é possível questionar se os direitos reivindicados neste espaço estão sendo pensados a partir dos aspectos culturais locais ou se estão vinculados totalmente aos interesses das classes dominantes.

Para Mead (*apud* HONNETH, 2003), os direitos individuais preparam o sujeito individual para exercer uma atividade legítima em que constata que é respeitado por todos os demais.

É o caráter público que os direitos possuem, porque autorizam seu portador a uma ação perceptível aos parceiros de interação, o que lhes confere a força de possibilitar a constituição do autorrespeito; pois, com a atividade facultativa de reclamar direitos, é dado ao indivíduo um meio de expressão simbólica, cuja efetividade social pode demonstrar-lhe reiteradamente que ele encontra reconhecimento universal como pessoa moralmente imputável (HONNETH, 2003, p. 197).

Honneth (2003) afirma que o autorrespeito se dá quando o sujeito consegue se considerar como uma pessoa que partilha com os outros membros da coletividade atributos que o capacitam na participação discursiva da vontade, e ainda referindo-se positivamente a si mesmo. Os registros no Livro de Ocorrências da escola estudada nesta pesquisa apontam para um quadro de ausência de participação discursiva da vontade, bem como de autorreferência positiva, no sentido de que são feitos de forma totalmente unilateral, evidenciando os aspectos negativos dos estudantes que ali figuram, gerando, portanto, carência de autorrespeito.

Por outro lado, concordamos com Honneth (2003, p. 197) quando ele afirma que a comprovação, no caso do autorrespeito, é “da maior dificuldade, porque ele só se torna de certo modo uma grandeza perceptível em forma negativa – a saber, quando os sujeitos sofrem de maneira visível com sua falta” (HONNETH, 2003, p. 197).

Além da dedicação afetiva e do reconhecimento jurídico, Axel Honneth (2003) afirma que para que o sujeito possa referir-se positivamente a suas propriedades e capacidades concretas, chegando a uma autorrelação infrangível, é necessário também uma estima social, que ele denominará de "solidariedade". Assim sendo, os indivíduos encontrariam reconhecimento conforme o valor socialmente definido de suas propriedades concretas. Se a mediação do reconhecimento do direito se dá através das propriedades universais dos sujeitos concebidas de maneira diferenciadora, a mediação do reconhecimento no nível de solidariedade se dá ao expressar as diferentes propriedades entre os humanos, concebidas de maneira universal (HONNETH, 2003). Quanto a isto, Honneth afirma que a

tarefa de mediação é operada, no nível social, por um quadro de orientações simbolicamente

articulado, mas sempre aberto e poroso, no qual se formulam os valores e os objetivos éticos, cujo todo constitua autocompreensão cultural de uma sociedade (HONNETH, 2003, p. 199-200).

Estes critérios que orientam a autocompreensão cultural de uma sociedade predeterminariam, segundo Honneth (2003), a estima social das pessoas. Isto pode nos levar a pensar o cotidiano escolar considerando-se que os processos que se desenvolvem dentro da sala de aula, não são neutros e muito menos alheios às preconceções dos atores que lá estão. Talvez a diversidade de valores presentes possa ser um obstáculo à estima social entre professores e familiares, pois como aponta o pensador em questão, as capacidades e realizações são julgadas intersubjetivamente segundo sua cooperação na implementação de valores culturalmente definidos. Essa forma de reconhecimento está relacionada ao contexto de vida social, “cujos membros constituem uma comunidade de valores mediante a orientação por concepções de objetivos comuns” (HONNETH, 2003, p. 200).

As três formas de reconhecimento apresentadas criariam “condições sociais sob as quais os sujeitos humanos podem chegar a uma atitude positiva para com eles mesmos”, fazendo com que a pessoa seja capaz de conceber-se de “modo irrestrito como um ser autônomo e individuado e de se identificar com seus objetivos e desejos” (HONNETH, 2003, p. 266). Nesta perspectiva, pode-se inferir que professores e estudantes com alto grau de autorrealização positiva não se sentiriam injustiçados.

A luta por reconhecimento, na teoria de Honneth (2003), é impulsionada pelas reações emocionais de vergonha face às experiências de desrespeito. A vergonha, segundo o autor, seria um rebaixamento do sentimento do próprio valor em que o sujeito se vê como alguém de valor social menor do que havia suposto previamente, o que se constitui numa violação da norma moral e faz refrear a ação do indivíduo. Toda esta relação também fomentaria o conflito, pois segundo Honneth (2003), todos os confrontos sociais e todas as formas de conflito são constituídos por uma luta por reconhecimento.

Axel Honneth (2003) apresenta dois quadros referenciais de expectativas: as instrumentais de êxito e as normativas de comportamento e alerta para a possibilidade da ação rotinizada dos seres humanos se chocarem com obstáculos nestes quadros. Assim sendo, “se ações dirigidas por normas ricocheteiam em situações porque são infringidas as normas pressupostas como válidas, então isso leva a

conflitos ‘morais’ no mundo da vida social” (Honneth, 2003, p. 222). Entendemos que os docentes, discentes e familiares podem vislumbrar expectativas instrumentais de êxito e normativas de comportamento diversas ou mesmo divergentes, e concebemos, com base em Honneth (2003), que a luta pelo reconhecimento, advinda da violação destas expectativas é força motriz de conflitos sociais, instaurados também no campo da escola.

Angelo Vitório Cenci (2013) descreveu, a partir de Honneth, a relação do conflito com cada uma das três formas de reconhecimento: na esfera das relações afetivas, o conflito intenciona reivindicar necessidades recém desenvolvidas ou que ainda não foram levadas em conta; na dimensão do direito, a base do conflito é a igualdade e esse tem como objetivo mostrar que os grupos, que outrora foram excluídos, merecem ser legalmente reconhecidos; e na extensão da estima social, quando o conflito leva os indivíduos ou os grupos a promoverem atividades e capacidades que até o momento estavam descuidadas ou subvalorizadas. Nesse sentido, ainda segundo a explicação de Cenci (2013), o objetivo maior do conflito seria exigir uma estima social maior, bem como uma justa redistribuição dos recursos materiais. Acreditamos que as reivindicações apresentadas acima, permeiam o cotidiano escolar.

A partir deste entendimento, consideramos as formas de reconhecimento em nossa análise dos sentimentos de injustiça.

2 TENSÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA: UM CONFRONTO ENTRE LÓGICAS DISSONANTES?

“As tensões características da relação família-escola nos territórios de alta vulnerabilidade revelam a potência do “lado de fora”, exigindo a criação de novas respostas e modos de interagir”.

*Beatriz Penteado Lomonaco e
Thais Christofe Garrafa*

O primeiro ponto que analisaremos, diz respeito aos sentimentos de injustiça dos docentes referentes à tensão existente entre a instituição família e a instituição escola. A seguir, mostraremos como esta questão perpassa as reivindicações dos professores no contexto da escola estudada e os efeitos, no cotidiano escolar, das representações que os atores escolares têm das famílias dos estudantes.

2.1 DISSENSÃO ENTRE AS RESPONSABILIDADES DOS FAMILIARES E PROFESSORES

Sabe-se que no campo social da escola, diversos atores possuem responsabilidades atreladas ao efetivo funcionamento e sucesso dos processos próprios a esta instituição. No entanto, algumas respostas dadas pelos professores no questionário desta pesquisa parecem tentar eleger um único culpado ou responsável pelas situações ou condições injustas no cotidiano da escola. Isso fica evidenciado quando professores atribuem com mais força a fatores *externos* a ocorrência de injustiça no *interior* da escola. Para exemplificar esta questão podemos trazer à tona a afirmativa de uma das professoras participantes da pesquisa quando declara que a existência de estudantes sem estrutura psicológica familiar é injusta no dia-a-dia da escola. Em sua resposta ao questionário de pesquisa não fica claro se a docente considera uma injustiça social a existência de famílias “sem estrutura psicológica” ou se esta condição provocaria a injustiça no interior da escola. Entretanto o que salta aos olhos é uma aparente isenção de responsabilidade dos atores escolares.

Neste sentido, outra professora reclamou da falta de apoio da família dos estudantes com relação à educação e orientação de seus filhos no que diz respeito a como conviver com professores e colegas. Aqui podemos notar a dimensão dos conflitos nas relações entre os

atores da escola. Julgamos que esta postura não coloca a responsabilidade única e exclusivamente na família, pois está sugerindo falta de “apoio” o que pode indicar não uma totalidade de responsabilidade dos familiares, mas a reivindicação por uma parceria entre estes e a escola. O cenário dos conflitos na convivência entre professores e estudantes se mostrou favorável ao desenvolvimento de sentimentos de injustiça em ambas as partes, principalmente quando não se consegue vislumbrar soluções para os conflitos instalados. Isso ficou manifesto na declaração de uma professora que considera injusto no cotidiano escolar “ter que aguentar ofensas de alunos, sem nada poder fazer”. Sendo assim, na visão desta docente parece não haver solução, ou não existem medidas de ação que sejam eficazes para dirimir estes problemas.

Ainda no tocante a resolução dos percalços no cotidiano escolar, uma docente afirmou que o professor tem sido responsabilizado “por resolver todos os aspectos negativos apresentados pelo educando”, ela chama este fenômeno de “terceirização educacional”. Chama-nos atenção o fato desta professora não dizer que o professor está tendo que solucionar “os” aspectos negativos, mas “todos” os aspectos negativos dos estudantes. A afirmação da docente pode demonstrar que a incerteza quanto aos papéis e responsabilidades dos atores envolvidos na educação dos estudantes adolescentes está estritamente ligada à injustiça vista a partir de conflitos e indisciplina (ponto que discutiremos nos próximos capítulos).

A questão da relação família-escola é mais complexa do que o discurso cotidiano parece supor. Alguns sociólogos da educação têm perscrutado a tensão que há na divisão de papéis e responsabilidades e nas aproximações e distanciamentos destas duas instituições. Nogueira (2005, p. 570) afirma que

desde meados do século XX, especialmente em suas últimas décadas, mudanças importantes vêm afetando, ao mesmo tempo, a instituição familiar e o sistema escolar, levando ao aparecimento de novos traços e desenhando novos contornos nas relações entre essas duas grandes instâncias de socialização.

A socióloga (NOGUEIRA, 2005) elenca três processos que explicam as transformações na relação família-escola no presente momento. O primeiro processo seria o da aproximação, pois segundo a

estudiosa, os canais de comunicação ampliaram a participação dos pais para além das antigas participações em associações de pais e mestres e reuniões oficiais com professores. Ela ainda cita Perrenoud para dizer que o principal canal de comunicação entre pais e professores tem sido a própria criança. O segundo processo está ligado a uma individualização da relação, pois há hoje um aumento de interações face a face entre pais e professores. E o terceiro processo está relacionado à “divisão do trabalho educativo entre as duas partes”:

De um lado, a escola não se limita mais às tarefas voltadas para o desenvolvimento intelectual dos alunos, estendendo sua ação aos aspectos corporais, morais, emocionais, do processo de desenvolvimento. De outro, a família passa a reivindicar o direito de intervir no terreno da aprendizagem e das questões de ordem pedagógica e disciplinar. Não há mais uma clara delimitação de fronteiras (NOGUEIRA, 2005, p. 575).

Entretanto, frente a esta realidade de transformações, os professores do contexto investigado nesta pesquisa demonstram insatisfação concernente ao andamento destas relações. A partir dos registros do livro de ocorrências da escola, pudemos notar que a presença dos pais na unidade escolar é efetiva. Porém, talvez por estas relações estarem em estado de, nas palavras de Bauman (2001), “liquidez”⁸, as divisões de tarefas entre família e escola também não estejam tão claras, ou mesmo as concepções quanto às atribuições destas duas esferas não sejam convergentes. Isto faz com que os sentimentos de injustiça aflorem.

Para Bauman (2001) os laços humanos no mundo fluido são concebidos e tratados pelos indivíduos como algo a ser consumido e não produzido. As relações, laços, parcerias “estão sujeitas aos mesmos critérios de avaliação de todos os outros objetos de consumo”

⁸ Bauman (2001, p. 9) utiliza o termo “liquidez” como metáfora para “captar a natureza da presente fase, nova de muitas maneiras, na história da modernidade”. Segundo este estudioso, as relações sociais não encontram-se mais em estado sólido, como outrora, mas fluidas. Ele explica a analogia afirmando que “os líquidos, diferentemente dos sólidos não mantêm sua forma com facilidade. Os fluídos, por assim dizer, não fixam o espaço nem prendem o tempo” (BAUMAN, 2001, p. 8).

(BAUMAN, 2001, p. 187). Com efeito, segundo o sociólogo, os critérios de avaliação dos objetos de consumo giram em torno da satisfação do consumidor, pois neste mercado se esperam produtos duráveis, caso contrário exige-se a devolução do dinheiro. Dentro dos pressupostos de Bauman (2001), se uma parceria é concebida como um bem de consumo, não será tarefa de ambos os participantes fazer a relação funcionar em qualquer circunstância, “trabalhar a favor nos bons e maus momentos, repensar, se necessário, as próprias preferências, conceder e fazer sacrifícios em favor de uma união duradoura” (BAUMAN, 2001, p. 188). Ao contrário, se o prazer desfrutado não condizer com as expectativas, a parceria se rompe com base nos direitos do consumidor: “Mesmo um pequeno problema pode causar a ruptura da parceria; desacordos triviais se tornam conflitos amargos, pequenos atritos são tomados como sinais de incompatibilidade essencial e irreparável” (BAUMAN, 2001, p. 188).

Nos relatos dos professores podemos perceber que há desacordos entre família e escola corroborando para que esta relação seja insatisfatória para estes atores sociais. Este cenário nos leva interpretar que os atores sociais envolvidos concebem suas parcerias como algo a ser consumido e não produzido. Dessa forma, podemos entender a ausência de uniões duradouras. Nesta lógica, se a família não corresponde aos interesses da escola, o que fica evidenciado nas afirmações dos docentes, não valeria a pena investir ou se *sacrificar* para a perpetuação deste laço social. É possível afirmar que este mecanismo de desistência velada esteja fundamentado no governo do mérito: relações com os familiares que satisfaçam seus interesses, *mereceriam* investimento. Evidentemente esta lógica passa a ser verdadeira na forma como a família concebe estas relações, pois se, nas palavras de Dubet (2014), a ordem hierárquica considerada justa pela família diverge da concebida pela escola, talvez a família também tenha desistido desta instituição.

Ante ao exposto, como falar em divisão de papéis entre família e escola se a parceria está suspensa? Parece que a realidade tem evidenciado esta “incompatibilidade essencial e irreparável” (BAUMAN, 2001) entre as duas instituições. Os dados coletados nesta pesquisa evidenciam uma naturalização deste distanciamento. Por mais que os professores reivindicuem em suas afirmações um apoio da família, de forma velada esta parceria tem sido concebida como um horizonte inalcançável.

As dificuldades no convívio professor-estudantes estão instauradas na escola, os docentes alegam ter que “aguentar” estes

problemas sem ter uma solução em vista. O que emerge disso tudo é um sentimento de impotência. A “terceirização educacional” pontuada pela participante desta pesquisa parece surgir justamente desta parceria rompida. Sem parceria, ela se vê responsabilizada por *todos*, e não somente *alguns* problemas dos estudantes.

No entanto, segundo Montandon (*apud* NOGUEIRA, 2006), a própria escola tem invadido o território afetivo da família. A socióloga afirma que isso acontece na medida em que a instituição educacional passa a preocupar-se com outros fatores para além do desenvolvimento cognitivo dos estudantes, segundo a pesquisadora, este processo constitui-se um trabalho de socialização menos neutro, mais personalizado, em que o zelo pela felicidade do estudante também está em voga. Nessa perspectiva, Nogueira (2005) afirma que professores, orientadores e demais educadores da escola não só buscam como detêm informações a respeito de aspectos íntimos das famílias dos estudantes, como crises e separações conjugais, doenças, desemprego e outros, tudo sob a justificativa de conhecer melhor o educando e adequar a ação pedagógica a ele. Com efeito, podemos concluir que a escola tem penetrado o território familiar, tomando sobre si responsabilidades e atribuições outrora alheias a seu raio de interferência.

Foi possível perceber em nossa investigação que por mais que haja objeção por parte dos docentes quanto ao que foi chamado de “terceirização educacional” e ainda que não tenhamos encontrado significativas demonstrações de zelo pela felicidade dos estudantes (MONTANDON *apud* NOGUEIRA, 2006), certos professores desta escola avançam na direção de uma imersão em assuntos mais íntimos dos estudantes, como pontuados por Montandon (*apud* NOGUEIRA, 2006) e Nogueira (2005), na tentativa de solucionar os confrontos vividos na relação com seus educandos. Alguns docentes afirmam tentar conhecer os problemas pessoais dos estudantes a partir do diálogo com os mesmos:

“Eu falei que se ele tinha algum problema pessoal era melhor se abrir do que agredir as pessoas ao seu redor e ele pediu desculpas”.

Parece estar clara para estes docentes a necessidade de entender melhor as mazelas vividas pelos estudantes para que haja uma melhora atitudinal, no entanto, há quem considere estes momentos apenas como paliativo, como fica evidente na afirmação deste professor:

“Ele [o estudante] é envolvido com tráfico de drogas. [...] Depois disso o levei para o teatro [da escola] e conversamos durante uns 20 minutos. Ele pediu desculpas e resolveu contar seus problemas pra mim, prometeu que iria melhorar na escola, mas isso não aconteceu, claro. Hoje está fora da escola e continua no tráfico”. (Grifos nossos)

O docente retirou o estudante de sala de aula e empregou tempo conversando com ele sobre assuntos pessoais, mas ao fazer uso da expressão “claro” demonstra que certamente não acreditava que isso traria solução para o problema. Outro indício de que essa escola se envolve com assuntos familiares aparece na fala desta professora que recorreu a informações junto à direção da escola:

“Conversei com a direção e vim a saber que o mesmo tinha muitos problemas familiares, era filho do próprio avô, seus tios queriam ‘matar’ seu ‘pai-avô’ por isso, sua mãe se sentia culpada etc.”.

Ante a este quadro fica o questionamento: A escola passou a invadir e assumir as responsabilidades anteriormente exclusivas da família porque esta tem se eximido do seu papel, ou a família abandonou sua incumbência na socialização de seus filhos em virtude da interferência da escola no que diz respeito à imposição de padrões morais e intromissão nos aspectos afetivos dos estudantes?

Entendemos que neste ponto da análise ficaria arriscado definir qual(is) evento(s) desencadeou(aram) a quebra deste elo, sob o risco de desconsiderarmos as inúmeras variáveis envolvidas neste processo. Todavia, Maria Alice Nogueira (2006) nos chama a atenção para outra questão: a necessidade de considerar as diferenças que existem entre os grupos sociais. Ela indaga se estes diferentes grupos estariam propensos às trocas com educadores, se no plano das condutas e mentalidades há entre eles as mesmas disposições, e ainda se eles teriam a mesma probabilidade de responder de modo adequado às expectativas da escola. A realidade apresentada a nós no desenvolvimento desta pesquisa nos leva a crer, em consonância com Nogueira (2006), que pais, professores e estudantes têm revelado concepções divergentes quanto à ideia de “parceria”.

Neste sentido, faz-se necessário considerar as reais expectativas que as famílias das classes populares podem lançar sobre a escola frente

ao destino escolar reservado a seus filhos, pois, segundo Bourdieu e Champagne (2012), os estudantes de famílias pobres não conseguirão nada mais que um diploma desvalorizado ao final da escolarização e se fracassarem sofrerão uma exclusão ainda mais estigmatizante, pois tiveram sua “chance”. Em virtude de tudo isso

a instituição escolar é vista cada vez mais, tanto pelas famílias como pelos próprios alunos, como um engodo e fonte de uma imensa decepção coletiva: uma espécie de terra prometida, sempre igual no horizonte, que recua à medida que nos aproximamos dela (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2012, p. 483).

À vista disso, é possível compreender o suposto descaso com que as famílias do contexto por nós estudado têm tratado os assuntos escolares. Se muito pouco podem esperar da escola, se os próprios pais têm gravada em sua trajetória a marca de perdedores na competição escolar, se a escola não lhes serviu, ou ajudou, e sim o oposto, os constituiu excluídos neste processo, não há como esperar gratidão ou que estimem uma cultura escolar permeada por códigos e condutas que não detêm. Nogueira e Nogueira (2002), ao expor pressupostos de Bourdieu, pontuam que o sociólogo francês defende a ideia de que perante o retorno baixo e incerto do investimento escolar, os pais procederiam com “liberalismo” na educação dos filhos, não acompanhando a vida escolar sistematicamente, nem fazendo cobranças intensivas referentes ao sucesso na escola. As aspirações escolares das classes populares seriam mais tímidas, preferindo carreiras educacionais que os levem mais rapidamente ao mercado de trabalho (BOURDIEU *apud* NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Assim, para Bourdieu as questões ligadas ao capital cultural e escolar dos pais revelam muito a respeito das aproximações e distanciamentos entre escola e família.

Ao analisar os pressupostos de Pierre Bourdieu a este respeito, Daniel Thin (2006) considera o conceito de capital cultural como um indicador significativo na classificação de sujeitos sociais e suas práticas culturais e educativas no sentido de compará-los e situá-los em relação aos outros. No entanto, para este autor, o conceito não permite resumir a diversidade e complexidade das práticas. Thin (2006) vai além na reflexão quando propõe que sejam levadas em consideração, na análise, as práticas socializadoras das famílias implicadas na relação de pais e professores. Na perspectiva do autor, as práticas de socialização das

famílias populares precisam ser compreendidas pela distância do modo escolar de socialização. Ele chama a atenção para o fato de que muitas vezes estas duas instituições (família e escola) possuem práticas socializadoras antinômicas:

as práticas dos pais de famílias populares agem mais pela pressão exterior do que pela busca de um autocontrole das próprias crianças. Ora, de modo inverso, a escola hoje valoriza a autonomia, entendida como a capacidade de as crianças comportarem-se, por si mesmas, de acordo com as regras da vida escolar e, de modo mais amplo, social (THIN, 2006, p. 218).

Neste embate de socializações aflora um sentimento de injustiça por parte dos docentes, todavia as famílias da periferia permanecem em situação de desvantagem neste processo. Thin (2006) traz à baila as dificuldades estruturais estabelecidas decorrentes da existência de dois polos de lógicas diferentes, o das lógicas escolares e o das lógicas populares. O sociólogo pontua que, nesta relação, a escola com suas lógicas será dominante e a família popular dominada constituindo uma relação desigual que teria como resultado os mal-entendidos e inquietações vividos entre as duas instâncias, incluindo o sentimento de impotência dos pais para regular o comportamento do filho na escola. Isso fica evidente no contexto por nós investigado, a partir dos registros do livro de ocorrência, onde pudemos encontrar alguns estudantes que possuíam inúmeras anotações envolvendo seus nomes, em diferentes momentos do ano letivo, contendo variadas ameaças, como troca de turma, turno e o extremo da transferência de unidade escolar. Alguns escritos relatam a presença de responsáveis pelos estudantes, contendo inclusive suas assinaturas, entretanto, nenhum avanço aparente era constatado dada a recorrência em que estes nomes figuravam no livro. Em uma das visitas à escola, pudemos presenciar uma reunião que acontecia entre gestora⁹, orientadora, um estudante, que vinha apresentando um comportamento considerado não condizente com o ambiente escolar, e sua mãe. Esta conversa acontecia na sala dos professores a portas abertas. Na ocasião a mãe demonstrava não saber o que fazer para modificar as atitudes de seu filho, enquanto alguns

⁹ Em cada escola da Rede Municipal de Educação de Lages a direção escolar é composta por um gestor, sendo este autoridade máxima dentro da instituição, e um ou mais diretores auxiliares.

professores que iam chegando gotejavam nomeações sobre o estudante, como, por exemplo, a acusação de que o menino era debochado. Fica aqui uma lacuna a ser investigada posteriormente: Qual seriam os sentimentos de injustiça das famílias das periferias em relação à escola?

Em suma, estamos diante de duas instituições socializadoras distintas e, na especificidade do nosso estudo de caso, ainda mais divergentes, pois trabalhamos com um grupo social (famílias populares) que, segundo os autores utilizados, não estaria tão propenso a troca com professores, o que tem feito com que este grupo não esteja correspondendo às expectativas da escola, conforme averiguamos. Pierre Bourdieu ([e CHAMPAGNE], 2012); (*apud* NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002) e Daniel Thin (2006) elucidam este dilema desvelando as peculiaridades envolvidas nesta relação. Bourdieu aborda esta questão relacionando-a mais a falta de retorno que a escola pode dar aos estudantes de famílias populares e as cobranças feitas pelos familiares ou ausência delas relacionadas ao sucesso escolar. Já Thin, não desconsiderando as contribuições de Bourdieu, trabalha envolvendo questões ligadas às práticas de socialização das duas instituições, revelando a antinomia existente entre elas. Uma contribuição importante deste autor é apontar a dificuldade que as famílias populares têm de regular o comportamento de seus filhos na escola, justamente pela diferença de processos socializadores, pois, segundo ele, estas famílias aplicam sanções diretamente aos atos repreensíveis na intenção de interrompê-los, e para fazer isso é necessária a presença física do familiar. A escola, pelo contrário, muitas vezes espera que as regras de conduta estejam internalizadas (autonomia) desde o primeiro momento que o estudante está na escola. Assim sendo, as famílias da periferia, além de não poderem contar com o cumprimento das promessas escolares, se veem confrontadas em suas lógicas, e os professores veem-se injustiçados por contarem com estudantes heterônomos e terem que resolver os impasses provenientes desta condição. Vale ressaltar que mesmo que as famílias populares estimulassem a autonomia em seus filhos, esta seria baseada em valores culturais, muito provavelmente, diferentes dos promulgados pela escola que está fundamentada, segundo Bourdieu e Passeron (2013), nos padrões da cultura dominante.

2.2 REPRESENTAÇÕES ACERCA DAS FAMÍLIAS DOS ESTUDANTES

Além de atribuir à família, ou à falta de apoio desta, a responsabilidade pelos eventos injustos no cotidiano escolar, os

professores decretam qual seria o problema que envolve a instituição familiar: a desestrutura. Neste sentido, Romanelli (2001, p. 247) chama a atenção para a complexidade da questão, a fim de que reducionismos sejam evitados:

a representação negativa das famílias das camadas populares funda-se numa interpretação que separa a família do conjunto de forças macrosociais que afetam sua organização. Essa postura reducionista, que atribui os problemas vividos pela família apenas à dimensão da vida privada, desconsidera o fato de que a unidade doméstica só existe na relação com o universo público.

Há uma relação das condutas, não só das famílias, mas também dos demais atores escolares com as macroestruturas sociais, e isto precisa ser levado em consideração quando trabalhamos com dados desta natureza. Entretanto, gostaríamos também de refletir, com base em Romanelli (2001), em que medida os professores têm levado em consideração dois aspectos: esta relação do comportamento familiar com as estruturas sociais; e o fato de que os estudantes podem possuir projetos individuais que decorrem de trajetórias específicas, não tendo as famílias um “condão” de imposição dos projetos familiares de escolarização aos filhos, podendo, inclusive, haver tensões no que tange a aquisição do capital escolar entre estes e aquelas (ROMANELLI, 2001).

Com relação aos projetos pessoais de cada estudante, uma das professoras participantes da pesquisa atribuiu à comunidade a condição de ausência de perspectivas, afirmando que este seria um fator promotor de injustiça no cotidiano escolar. A participante alegou que os estudantes não possuem sonhos, uma vez que a própria comunidade, segundo ela, não os oferece. No entendimento desta professora, há a necessidade do estabelecimento de metas que sirvam como parâmetro para as vivências dos estudantes. Neste sentido, Bourdieu (2010a) indica que as pessoas das camadas populares só sonham com aquilo que consideram poder alcançar. Sendo assim, a ausência de sonhos dos estudantes não estaria somente ligada ao fato de pertencerem a uma comunidade que, segundo a participante da pesquisa, não sonha, mas em um entendimento mais profundo, a própria ausência de aspirações da comunidade seria fruto da dominação social a qual está submetida,

fazendo com que o almejar outras possibilidades torne-se extremamente utópico a ponto de nem poder ser vislumbrado.

Compartilhamos do entendimento de Romanelli (2001) no que tange considerar a possível divergência entre planos e sonhos dos estudantes e suas famílias devido à diversidade de relações sociais a que estes adolescentes estão expostos. Por outro lado, ao mobilizar a “desestrutura familiar” em suas respostas, a maioria dos docentes revela conceber a família dos estudantes como único meio de socialização, percebendo esta dinâmica em uma relação causa-efeito, onde os variados problemas envolvendo os estudantes seriam única e exclusivamente causados pela sua condição familiar. Embora todos os participantes desta pesquisa mencionem a família ou questões familiares envolvendo os sentimentos de injustiça na escola, há dois professores, que para, além disso, fazem alusão a outros fatores sociais que influenciariam a conduta dos estudantes. Uma destas declarações foi apresentada quando uma professora discorreu a respeito de seus sentimentos de injustiça:

“Alunos que desrespeitam com palavras e atos, mas são de certa forma entendidas essas atitudes pela sociedade, pois são frutos que foram gerados dela própria”.

Esta professora, em resposta ao questionário da pesquisa, também utilizou a categoria desestrutura familiar para tentar explicar as injustiças do cotidiano escolar, bem como reclamou do distanciamento da família em relação à escola. Em contrapartida, ela também utiliza a sociedade como parâmetro para entender as atitudes consideradas desrespeitosas de seus estudantes, entendendo-os como produto desta sociedade. No entanto, entre os docentes há um predomínio de responsabilização da família pelos incômodos envolvendo estudantes, que servem como base para o desenvolvimento de sentimentos de injustiça, sob a justificativa de que esses discentes são oriundos de arranjos familiares desestruturados.

É necessário então entender o que esses professores concebem por desestrutura familiar. Pudemos constatar que há diferentes sentidos atribuídos a essa expressão, uma vez que as opiniões dos docentes quanto à desestrutura familiar giram em torno de cinco esferas: distanciamento da família no sentido de não acompanhar a vida estudantil de seus filhos; incompetência quanto à socialização moral; modelos domésticos de violência; demissão parental; e falta de condições financeiras.

Em se tratando da primeira característica da desestrutura familiar manifesta, segundo os professores, através do distanciamento no acompanhamento escolar dos filhos, os docentes afirmam:

“Muitos de nossos alunos não têm pais presentes, que cobrem e ajudem seus filhos no momento dos estudos. Uma família presente ajuda muito amenizar esses problemas na escola”.

“Alguns pais não acompanham seus filhos na escola, não buscam saber o que acontece no âmbito escolar”.

Na investigação sociológica, buscamos desnudar o que está por detrás das falas e concepções naturalizadas. Nesta perspectiva, foi possível perceber no primeiro excerto que a professora apresenta uma chave para atenuar os problemas escolares: pais presentes. Ela entende que pais presentes ajudariam e cobrariam no momento dos estudos, ou seja, nesta fala está naturalizado um ideal de arranjo familiar próprio às classes médias, pois para isso seriam indispensáveis no mínimo dois fatores: tempo e capital cultural. As famílias que habitam esta periferia, pertencentes à classe popular, possuem arranjos familiares diversos e muitas vezes distantes deste ideal implícito no posicionamento da docente. Em muitos casos são famílias monoparentais, em que não necessariamente o progenitor é o responsável pelo adolescente, sendo este cuidado por avós ou outros familiares, não os considerando como figura de pai ou de mãe. Na maioria destes casos, o responsável pelo estudante é também encarregado por prover o sustento da família, não tendo a disponibilidade de tempo que, por exemplo, possui uma mãe que tenha como única tarefa o cuidado dos filhos e da casa, enquanto o pai supre a família financeiramente com seu trabalho.

Com relação à expectativa de que os pais possam ajudar no momento dos estudos, é necessário considerar o nível de acúmulo de capital cultural que as famílias da periferia investigada detêm. Carvalho (2000) fez um estudo das políticas de parceria entre família e escola, no Brasil e nos Estados Unidos, e desvela as contradições provenientes da utilização do dever de casa:

uma implicação perversa do dever de casa é que a avaliação do aluno corresponde à avaliação do desempenho dos pais, já que a escola requer o seu apoio. Ora, a missão da escola democrática é

precisamente compensar o peso desigual das condições familiares, impedindo que estas repercutam sobre as condições de aprendizagem e, principalmente, sobre a avaliação dos alunos. Portanto, na medida em que afeta direta ou indiretamente a aprendizagem e a avaliação do aluno, a política do dever de casa consagra a iniquidade educacional (CARVALHO, 2000, p. 151).

Mais uma vez podemos notar um impasse entre as expectativas da escola e as condições concretas da população por ela atendida, em que concepções naturalizadas de família são tidas como pré-requisito para que um efetivo trabalho escolar aconteça, perpetuando assim um ciclo de marginalidade frente aos processos educacionais, impresso na trajetória de famílias de periferia e vivenciado por gerações. Em contraposição, Dubet (2008) expõe, segundo ele de maneira caricatural, que as chances de alguém ser um bom estudante aumentam na mesma proporção em que ele seja de origem favorecida, e ainda, quanto melhor estudante ele for, mais chances terá de usufruir de um ensino de qualidade. No que tange a identificação cultural da escola com a família, Dubet (2008, p. 36) afirma que é sabido:

que a escola é mais sensível às demandas de orientações positivas apresentadas pelos pais socialmente e culturalmente mais próximos dos professores do que àquelas dos pais dos meios populares, frequentemente suspeitos de não estar à altura de ajudar eficazmente seus filhos.

Todavia, é preciso considerar que há a possibilidade de um estudante que pertença a uma família considerada desestruturada¹⁰ possa, em virtude de estar exposto a outras socializações para além de sua casa, ter uma performance que atinja as expectativas da escola e não levante suspeita de seus professores quanto a seu arranjo familiar, visto que pelo que ficou constatado no livro de ocorrências, os pais só são chamados quando há algum problema pedagógico ou comportamental de seus filhos. Essa possibilidade romperia com o ciclo de exclusão

¹⁰ Desestruturação, neste caso, ligada a ausência dos pré-requisitos, estabelecidos pelos docentes, para considerar uma família ideal, pré-requisitos estes, envolvendo o acompanhamento dos pais na vida escolar.

escolar, porquanto os professores passariam a investir neste adolescente e desta forma a trajetória familiar deixaria de repercutir sobre sua vida estudantil.

Ainda com relação à escola ao considerar essencial que os pais ajudem os filhos no momento dos estudos, Carvalho (2000) indica que por trás do sucesso escolar há, via de regra, uma mãe em tempo integral (ou uma supermãe no caso das que trabalham por muitas horas) que atue como professora dos filhos. A socióloga afirma que esta concepção acentua as desigualdades de aprendizagem e os resultados escolares, culpabilizando os pais e mães pelo fracasso escolar dos seus filhos:

ao desviar o foco da melhoria educacional da escola e da sala de aula para a família e o lar, este tipo de política pode produzir dois efeitos perversos: penalizar as famílias (sobretudo as mães) e converter diferenças de capital econômico, cultural e social em resultados educacionais desiguais (CARVALHO, 2000, p. 143).

Trataremos mais detalhadamente do desvio de foco da melhoria educacional para fatores externos à escola mais adiante, quando mobilizaremos a questão da demissão parental. Aqui, pode-se inferir que a expectativa dos professores é de que os estudantes possuam pais presentes na vida escolar, e esta estendida para os lares na forma de tarefas e estudos em casa. Os docentes concebem como desestruturadas as famílias que não atinjam essa expectativa. No entanto, como expusemos, a realidade familiar destes adolescentes está um tanto distante dos anseios dos professores, visto que seriam contemplados nos ideais das classes médias. Com as expectativas frustradas, os professores então se sentem injustiçados. A questão é que dentro desse quadro não haveria possibilidade desses professores sentirem-se de outro modo, pois suas exigências estão dissonantes da realidade, podendo esta circunstância gerar outros efeitos, e constituir o processo educacional injusto.

Dubet (2008, p. 12) assinala que “o jogo escolar é mais propício aos mais favorecidos”. Ele defende a ideia de que uma escola justa desenvolveria a “igualdade distributiva das oportunidades” que consiste em às vezes dar mais aos menos favorecidos, no intento de amenizar os “efeitos mais brutais da competição pura”. Ora, ao estabelecer determinado ideal de família como condição para o sucesso escolar, os

professores não estão oferecendo mais aos que menos tem, pelo contrário, estão colocando em cena o que as famílias podem ou não oferecer, reforçando as desigualdades. Na concepção de Dubet, esta escola não seria justa, e ainda faria com que “a estrutura das carreiras e das performances escolares [continuassem] refletindo mais ou menos a das desigualdades sociais” (DUBET, 2008, p. 27). Para o sociólogo,

o sistema escolar funciona como um processo de destilação fracionado durante o qual os alunos mais fracos, que são também os menos favorecidos socialmente, são “evacuados” para as habilitações relegadas, de baixo prestígio e pouca rentabilidade. O fato de não haver mais seleção social fora dos estudos não impede que haja, através da seleção escolar, uma seleção social durante os estudos (DUBET, 2008, p. 27-28)

Este quadro é labiríntico, e concordamos com Dubet (2008, p. 15) quando salienta que a construção de uma escola justa, tanto para professores quanto para estudantes, “supõe romper com a nostalgia de uma idade de ouro que nunca existiu na escola, ou somente existiu para uma minoria”. Isso nos leva a supor que o próprio sentimento de injustiça dos professores proveniente do perene anseio por uma condição de trabalho diferente da cotidiana, possa ser justamente um significativo embaraço que inibe a efetivação de uma escola menos injusta para os grupos de atores sociais que a frequentam. Com efeito, anuímos com Dubet (2008, p. 118) em sua constatação de que o “ofício de professor se tornou mais difícil que jamais o foi”.

A segunda característica atribuída à desestrutura familiar pelos docentes está ligada ao que eles consideram incompetência dos responsáveis pelo estudante quanto à socialização moral, fica evidenciada quando eles pontuam sobre a “falta de educação” como um elemento que favoreça os conflitos escolares:

“A maioria dos adolescentes não têm limites em casa e acabam trazendo isso para sala de aula, não respeitando os professores”.

“Falta de estrutura familiar, para que o aluno venha pra escola com um mínimo de educação e sabedor de seus deveres”.

“Má educação: porque pobreza não justifica má educação”.

Ainda com relação às formas de socialização familiar, uma docente afirma que se sente injustiçada:

“Quando o responsável de um aluno é chamado para resolver um problema com o aluno e percebe-se que o responsável acha normal o comportamento”.

Para estes docentes família desestruturada é família que não impõe limites. Já problematizamos anteriormente, com base em Thin (2006), a disparidade entre as lógicas de socialização das famílias populares e da escola. Esta questão ficou evidenciada em nossa investigação na declaração da professora que se sente injustiçada por não contar com o endosso da família quando censura o comportamento do estudante. O anseio por estudantes que já cheguem “sabedores de seus deveres” à escola confirma a tese de Thin (2006), no contexto por nós estudado, de que os professores valorizam a autonomia¹¹.

Podemos notar que nesta perspectiva a indisciplina é atribuída a desestrutura familiar, principalmente quando uma professora afirma que a pobreza não seria justificativa para a “má educação”. O simples fato de usar a expressão “má educação” para designar a indisciplina já carrega implícita a responsabilização da família pelo que o estudante faz na sala de aula e escola. Ao analisar a relação dos jovens das camadas populares com as regras escolares, Silva (2013) constatou que o determinismo na relação da indisciplina dos estudantes com a origem familiar e social pode ser colocado em cheque quando se observa pormenorizadamente o cotidiano escolar. Este pesquisador não desconsidera a vida familiar e social como dimensões importantes na análise da indisciplina escolar, mas alerta para o fato de que estes aspectos não podem ser tomados por si só e sozinhos como se fossem os únicos fatores explicativos desse fenômeno. O discurso de que as famílias de periferia não estão habilitadas a socializar seus filhos dentro de uma boa educação

tem contribuído para uma desqualificação permanente das famílias e dos estudantes dos

¹¹ Autonomia entendida aqui como internalização de regras.

setores populares. Assim, os jovens das camadas populares são frequentemente representados - de uma forma negativa e generalizada - como sendo “indisciplinados”, “bagunceiros” ou “violentos” (SILVA, 2013, p.146).

Em síntese, a escola e professores reivindicam o apoio da família, mas esse apoio só é aceito se as lógicas familiares forem consonantes com as lógicas escolares. Caso contrário a família é rechaçada, pois ela é considerada uma influência negativa sobre a conduta dos estudantes. No entanto, ao repelir a família na maioria das vezes o estudante é condenado a ser banido do investimento pedagógico.

O terceiro ponto salientado em nossa coleta de dados está relacionado ao entendimento dos professores de que algumas famílias são modelo de violência para o estudante. Diferenciamos do ponto anterior, pois ali as respostas dos docentes declaram o fracasso da família como agência socializadora, no sentido de impor limites ou conformar seus filhos. Aqui é apresentada a queixa de que familiares e estudantes agem de forma violenta contra professores e escola, como no seguinte exemplo:

“Já tive meu carro riscado e sofri ameaças dos familiares de um aluno”.

É evidente que se os próprios familiares atacam os atores escolares de forma violenta, este padrão de reação será concebido como algo natural pelos estudantes. Salles e Silva (2011, p. 29) apontam para as consequências advindas de modelos parentais violentos ao afirmarem que

Os jovens aprendem, com isso, que os conflitos podem ser resolvidos pela violência. Os próprios familiares – pai, mãe, padrasto, madrasta, avós, avós, tios e tias – os punem por meio de violência e resolvem seus conflitos dessa maneira. A violência como modelo de solução de conflitos é passada de geração a geração e acaba por percebida como algo banal, natural e inevitável.

Trataremos a questão dos conflitos entre estudantes adolescentes e professores posteriormente. No entanto, o exposto por Salles e Silva (2011) nos leva a refletir sobre a violência chegando a algumas

compreensões. Primeiro vimos que os professores estão se sentindo injustiçados por estarem assumindo tarefas que julgam não ser suas, principalmente no que tange a socialização moral de seus estudantes. Em segundo que eles não vislumbram medidas de ação possíveis para superar o fracasso escolar devido ao ideal de família e estudante estabelecidos, cujos requisitos estão ligados aos padrões das classes médias. Essa concepção poderia ser considerada uma incoerência social, visto que se ensina em um bairro periférico esperando um público estranho à cultura deste território. Em terceiro, podemos perceber uma espécie de cultura de violência envolvendo algumas famílias deixando o ambiente educacional inseguro. Uma escola em que conflitos são solucionados por meio da violência não pode ser considerada justa. Cabe-nos considerar, com base em Charlot (2002), que não existe somente a violência da qual a escola é vítima, mas também aquela que a escola exerce, portanto a injustiça estaria estabelecida a todos os atores sociais da escola. Além disso, é preciso considerar que se o adolescente é vítima de violência doméstica, muito provavelmente seus resultados educacionais não serão satisfatórios dentro das expectativas dos docentes.

Uma quarta característica da desestrutura familiar pontuada pelos docentes está ligada à ideia de “demissão parental”, que consiste em entender – para além de considerar a família como inapta na tarefa de socialização dos estudantes – que os pais encontram-se numa condição de total indiferença em relação aos seus filhos, eximindo-se de qualquer responsabilidade sobre eles. Esta visão tende a culpabilizar a família por todos os aspectos negativos dos estudantes e está subentendida na ideia de “terceirização educacional”, apresentada por uma das participantes de nossa pesquisa e já explicitada neste texto. Uma das professoras que se sente injustiçada a partir deste viés declara que:

“A família vê a escola como uma forma de se ‘livrar’ desse adolescente por 4 horas diárias, não importando o objetivo”.

Salientamos que se esta professora entende que a família quer se livrar do adolescente, está implícita em sua afirmação o entendimento de que a família desistiu deste estudante, relegando-o à escola. É importante levar em consideração que não somente a família, mas também a escola pode estar desistindo de alguns adolescentes. Esta reflexão nos leva a tentar tensionar a ideia pressuposta pelos professores

da demissão parental com uma ideia por nós sugerida: a da demissão professoral. Pudemos constatar que os próprios docentes não têm visto o resultado de seu trabalho e isto é visível na declaração de uma professora que se sente injustiçada quando:

“Os familiares [...] culpam [os professores] pelo não rendimento de seus filhos, pois ganhamos para ‘cuidar deles’”.

Nesta fala está posto que há estudantes que não apresentam rendimento satisfatório, além disso está latente uma espécie de demissão parental no que tange a família querer que a escola “cuide” dos seus filhos, entretanto, o que a docente chama de “rendimento” será que não estaria estritamente ligado ao investimento pedagógico? Isto não estaria sob a alçada da escola? Pelo visto, o cotidiano escolar destes adolescentes está enredado por processos perpassados não por uma demissão total, mas por variadas demissões ora parentais, ora professorais.

Ao utilizar como fonte as respostas de docentes das escolas públicas de Santa Catarina, participantes das edições de 2007 e 2011 da Prova Brasil, Santos e Linder-Silva (2015, p. 232) afirmam que suas análises “indicam que a escola ainda é considerada isenta no que diz respeito à dificuldade de aprendizagem dos estudantes”. Os pesquisadores destacam que os professores atribuem a fatores externos à escola grande parte da responsabilidade na promoção dos problemas relacionados à aprendizagem. Esta realidade parece encontrar eco na escola por nós estudada na presente pesquisa, aliás uma das participantes que respondeu nosso questionário, percebe esta situação quando afirma que um dos fatores que promovem a injustiça no cotidiano escolar é

“A falta de colaboração entre pais e professores e professores e direção em que um culpa o outro por situações não resolvidas ou problemas que surgem”.

Este jogo de transferência de culpa ou responsabilidade acaba por tornar mais frágil o percurso escolar do adolescente de periferia, asseverando a injustiça escolar. Lembramos aqui as contribuições de Carvalho (2000), já mencionadas no presente texto, quando trata do desvio do foco da melhoria da escola e da sala de aula para a família. Essa isenção de responsabilidades se estabelece como obstáculo para

esquadrinhar as reais lacunas do trabalho pedagógico. O que parece é que este mal-estar docente tem freado o estabelecimento de possibilidades reais para efetivas melhorias na educação escolar dos adolescentes em questão. Nossa investigação constatou que os professores buscam medidas de solução para os impasses tanto cognitivos quanto comportamentais/relacionais com os estudantes. Todavia o sentimento de injustiça e seus efeitos têm limitado a percepção dos docentes quanto às demandas do cotidiano escolar, restringindo o repertório de possibilidades de mudança na “sorte” dos adolescentes que já se caracterizam como “vencidos na competição escolar” (DUBET, 2008). Esta conjuntura só faz perpetuar as estruturas de dominação social que pesam sobre os adolescentes de periferia.

Um extremo de culpabilização da família foi encontrado nesta declaração de uma participante da pesquisa:

“Quando a escola e a família não estão sintonizadas, mesmo com todo esforço pessoal do professor, o trabalho não é satisfatório, isso é injusto para com os alunos que não conseguem êxito na escola e também com o professor que acaba tendo frustração porque não conseguiu atingir seu objetivo” (Grifos nossos).

Ao mencionar o “esforço pessoal do professor” quando trata da sintonia entre escola e família, a docente assenta o professor em lugar meritório, enquanto a família não é sequer citada no arrolar das injustiças decorrentes da ausência de consonância entre as duas instituições. Será que a família não se sente injustiçada pela escola? É possível notar uma responsabilização da família pelo não êxito dos estudantes, o que corresponde com o que foi constatado por Santos e Linder-Silva (2015) mencionados anteriormente, bem como pelo não atingir dos objetivos estabelecidos pelo professor. Mais uma vez podemos perceber o desvio do foco das melhorias internas. A este respeito Montandon (2005, p. 502-503) afirma que “aqueles que sustentam um discurso a respeito de uma crise da educação, devida à demissão dos pais ou à adoção de práticas educativas permissivas, representam um perigo muito maior do que o que denunciam”.

A oposição à família dos estudantes pôde também ser percebida numa fala do conselho de classe por nós observado. Na ocasião, uma professora afirmou:

“Aquele mãe eu tenho vontade de dar uma coça¹² e enfiar um ferro quente nela”.

Ainda que esta colocação tenha sido feita em um momento reservado somente aos docentes, ela revela o que permeia o imaginário desta profissional a respeito de familiares de determinados estudantes. Dentro do que discorreremos até aqui, pode-se interpretar dois aspectos neste excerto: o esgotamento da professora frente a posturas de familiares e à impossibilidade de diálogo com os pais deste estudante, visto que aparentemente está estabelecida uma aversão a eles. Ora, como já pontuamos, se as representações dos familiares são negativas, muito provavelmente o investimento pedagógico também será deficitário.

Por fim, apresentamos a quinta característica ligada à desestrutura familiar nas declarações dos professores, a da pobreza:

“Muitos se consideram injustiçados em sua casa, por não ter comida, roupas, material escolar adequado”.

A pobreza foi elencada como fator promotor da injustiça no cotidiano escolar no sentido também de que os estudantes acabam assumindo responsabilidades que, segundo os professores, não seriam suas:

“Falta de apoio pela família, quando os alunos acabam assumindo papel de seus pais, ao cuidarem de seus irmãos menores, da casa, de um familiar doente ou no sustento da casa”.

A este respeito, não negligenciando as mazelas decorrentes da pobreza, entendemos que os adolescentes que estão na escola possuem necessidades básicas e que quando essas lhes são negadas, haverá consequências negativas nas mais variadas áreas de suas vidas, incluindo a educacional. Isto pode sim ser um estopim para sentimentos de injustiça não só em relação à escola, mas em relação à família, à conjuntura e à sociedade como um todo. Porém, é necessário lembrar que a investigação sociológica tem como uma de suas incumbências desnudar o que está naturalizado. Neste sentido Schwartz e Frison (2009, p. 341) nos alertam, em um texto onde se propõem desconstruir os “óbvios na relação pedagógica”, que “não é óbvio, nem comprovado

¹² Termo popular relativo à uma surra.

cientificamente que pessoas com fome, frio, oriundas de lares desestruturados não aprendem”. Ou seja, há possibilidade de estudantes pertencentes às classes desfavorecidas obterem sucesso em sua escolarização, fato este já comprovado em pesquisas sociológicas (LAHIRE, 2004). Frente às declarações das professoras participantes de nossa pesquisa de que as carências financeiras dos estudantes podem constituir-se como elementos fomentadores de injustiça na escola, entendemos que não há como considerar justo que estudantes não tenham as condições mínimas de sobrevivência, no entanto há que se ponderar a respeito dos efeitos que o rótulo da pobreza pode gerar no (des)investimento pedagógico.

Enfim, constatamos que família e escola têm seu laço rompido, os docentes reclamam da discordância entre as duas instituições nos ideais de comportamento e de familiares que com seus posicionamentos até desautorizam os professores perante os estudantes, neste sentido há famílias que chegam a agir com violência contra a escola, constituindo um quadro favorável ao sentimento de injustiça dos professores. Já os docentes, atribuem majoritariamente a fatores externos às fragilidades do trabalho escolar, entendendo que a casa deveria ser uma extensão da escola, ainda que o acúmulo de capital cultural dos pais não o permita. Eles questionam a competência da família na socialização moral dos adolescentes e vêm, na suposta demissão parental e na pobreza, significativos empecilhos para a ação educacional. Este também é um quadro favorável para que os estudantes vencidos na competição escolar permaneçam nesta condição e para que a família rechace a escola. Parece haver um confronto de perspectivas entre escola e famílias populares.

Ressalta-se que a intenção de nossa análise não é encontrar culpados, uma vez que a própria investigação tem evidenciado que estes problemas estão ligados a estruturas maiores da sociedade. Quando utilizamos as metáforas da demissão parental e da demissão professoral dizendo que há certa alternância entre elas na relação com os adolescentes, estamos nos referindo a situações pontuais, pois os dados coletados nos mostram que tanto professores quanto familiares, em alguma medida, dentro do que suas lógicas conseguem abarcar, investem no desenvolvimento destes estudantes. Todavia, por mais que familiares e docentes possam sentir-se injustiçados, entendemos que os maiores prejudicados do impasse família-escola são os próprios adolescentes que sofrem os resultados do desinvestimento de pais, professores e sociedade como um todo, transformando-os em um

problema a ser extinto. Concordamos com Thin (2006, p. 223) quando pontua que:

longe de ceder ao miserabilismo, que atribui as dificuldades da escolarização nos bairros populares à carência cultural ou à negligência educativa das famílias, a pesquisa sociológica mostra que é preciso buscar na confrontação entre as lógicas populares e as lógicas escolares as fontes das dificuldades particulares da escola e do ensino nos bairros populares.

Em meio a todos os discursos latentes, salta aos olhos a falta de reconhecimento que permeia as relações sociais da tríade: família-estudante-escola. Ora, se como expusemos anteriormente, a socialização própria a comunidade onde está localizada a escola por nós investigada é negada pelos professores, é possível afirmar que há ausência de reconhecimento dos direitos individuais tanto de professores quanto de estudantes: “Viver sem direitos individuais significa para o membro individual da sociedade não possuir chance alguma de constituir um autorrespeito”, como salienta Honneth (2003, p. 196). Enfim, sem autorrespeito, não haverá respeito mútuo.

Entendemos que no ambiente escolar não há uma comunidade uníssona de valores e os objetivos não são unânimes. Neste sentido, Honneth (2003) afirma que o alcance social e a medida da simetria desta forma de reconhecimento dependeriam do grau de pluralização do horizonte de valores socialmente definidos e do caráter dos ideais de personalidade aí destacados. Ideais de personalidade figuraram nas respostas dos sujeitos de nossa pesquisa, o que também podemos utilizar como base para entender os sentimentos de injustiça dos professores. Assim, em consonância com a teoria da “Luta por Reconhecimento” (HONNETH, 2003) entendemos que se as normas morais pressupostas como válidas são infringidas, conflitos morais serão suscitados no mundo da vida social.

Essa análise nos leva a ponderar a respeito dos consensos que permeiam as relações pedagógicas, visto que, segundo Honneth (2003), quando estes são feridos por inovações politicamente impostas, levam ao desrespeito social da identidade herdada de alguns subgrupos, o que pode corroborar para que um conflito seja instaurado.

Podemos considerar também que o reconhecimento em nível do amor tem sido denegado no contexto que investigamos, o que faz frear a

autoconfiança, impedindo o desenvolvimento da autonomia. Neste ínterim, é possível afirmar que os atores escolares estão distantes de conceberem-se de modo irrestrito como autônomos e individuados, evidenciando que o reconhecimento tem sido denegado neste contexto. À vista disso, passaremos a analisar, no capítulo seguinte, o sentimento de injustiça dos docentes quanto à indisciplina.

3 INDISCIPLINA: “ENTRE A SUBMISSÃO ANSIOSA E A REVOLTA IMPOTENTE¹³”

“E então, que fazer dos alunos que fracassam, muito, durante muito tempo, e que começam a odiar a escola que os ameaça e os destrói?”

François Dubet (1946-)

Como expusemos no capítulo anterior, as questões ligadas ao reconhecimento dos atores escolares estão fragilizadas, sendo essa situação o estopim necessário para que confrontos sociais aconteçam no cotidiano da escola. As normas morais estabelecidas por esta Unidade Escolar, internalizadas e ressignificadas pelos docentes de acordo com seus pressupostos individuais, não têm encontrado eco no comportamento dos estudantes. Esta realidade foi apontada pelos professores como fator importante no desenvolvimento do sentimento de injustiça. Muitos deles, afirmaram sentir-se desrespeitados como docentes frente à falta de limites dos adolescentes com quem trabalham. O sentimento de injustiça proveniente do desrespeito pode ser analisado à luz dos pressupostos de Honneth (2003), pois para este pensador quando o reconhecimento é denegado, o indivíduo se sente desrespeitado. Pontuaremos a seguir algumas das declarações dos docentes a esse respeito.

Como já mencionamos anteriormente, há professores que se sentem injustiçados por “*aguentar*” ofensas sem ter em vista medidas para solucionar a situação. O desrespeito se manifesta mediante “*palavras*” e “*atos*” dos estudantes. Uma das docentes interrogadas afirmou que:

“Há desrespeito, falta de educação e agressões verbais em grande parte das turmas escolares. Infelizmente”.

Esta professora lamenta o quadro por ela apresentado. A situação exposta revela um alastramento de circunstâncias em que o reconhecimento está ausente. Isto pode ser percebido na declaração de uma das docentes que se sentiu injustiçada:

¹³ Expressão extraída do texto: “Os excluídos do interior” de Bourdieu e Champagne (2012).

“Quando [teve que dar] 2 aulas inteiras, ouvindo o tempo todo que tudo era uma bosta, de quase todos os alunos”.

Ante ao exposto, é possível fazer alusão à ideia de “vergonha” pontuada por Honneth (2003). Um professor que tem como retorno de seu trabalho um reconhecimento denegado sentirá o que este autor vai chamar de rebaixamento do próprio valor social, percebendo-se como menor do que havia previamente suposto. Esta “vergonha” será mola propulsora para os conflitos sociais estabelecidos no cotidiano escolar. Outra declaração de sentimento de injustiça quanto à indisciplina manifestada na forma de reconhecimento denegado, é exposta por esta docente:

“[Ao] avaliar um aluno, e ser desrespeitada por ele com ofensas; por não valorizar o professor em sala”.

A forma de reconhecimento de capacidades e realização, na perspectiva de Honneth (2003), está ligada à estima social. Nesse sentido, o teórico afirma que o julgamento para que haja reconhecimento na esfera da estima social perpassa os valores culturalmente definidos daquele que irá exercer tal reconhecimento. Em outras palavras, a desvalorização do trabalho dos professores pelos estudantes pode estar relacionada ao fato de que a cultura promulgada pela escola é estranha aos valores culturais dos adolescentes. Com efeito, é preciso lembrar que, segundo a teoria de Honneth (2003), para que haja efetivamente o reconhecimento é necessária uma reciprocidade entre os indivíduos, ou seja, neste caso professores reconhecendo estudantes e estudantes reconhecendo professores. Com relação a este aspecto, uma das docentes aponta que a indisciplina e os momentos de desequilíbrio em sala e no cotidiano escolar como um todo, são fruto do desrespeito de ambas as partes (professores e estudantes). Honneth (2003) pondera acerca dos conflitos morais, apontando para a infração das normas morais preconcebidas como válidas, como causadoras de tais conflitos. Portanto, consideramos crucial para entender os conflitos entre professores e estudantes, reconhecer as divergências que existem entre as expectativas destes e daqueles.

Bourdieu e Champagne (2012, p. 485) afirmam que

a violência que se manifesta continuamente nos estabelecimentos escolares mais pobres [é] a manifestação visível dos efeitos permanentes das

contradições da instituição escolar e de uma violência totalmente nova que ela aplica aos que não se adaptam a ela.

Esta violência que a escola exerce sobre os que não conseguiram adaptar-se está ligada ao fato de Bourdieu considerar a instituição escolar um instrumento de reprodução das estruturas de dominação social. Este estudioso, em parceria com Jean-Claude Passeron, afirma que

o culto da hierarquia, puramente escolar na aparência, contribui sempre para a defesa e legitimação das hierarquias sociais na medida em que as hierarquias escolares, quer se trate da hierarquia dos graus e dos títulos ou da hierarquia dos estabelecimentos e das disciplinas, devem sempre alguma coisa às hierarquias sociais que elas tendem a reproduzir (BOURDIEU; PASSERON, 2013, p. 186).

Para que a perpetuação das hierarquias sociais se efetive, um grande aliado é o Trabalho Pedagógico, que segundo Bourdieu e Passeron (2013), implicado pela Ação Pedagógica, é o trabalho de inculcação que precisa durar o bastante para produzir uma formação durável, ou seja, um *habitus*¹⁴, através da interiorização de um arbitrário cultural que se perpetuará mesmo após a cessação da Ação Pedagógica. A escola ao desconsiderar, ignorar, ou mesmo rechaçar a cultura dos estudantes, impondo padrões que foram estabelecidos culturalmente de forma arbitrária, comete violência simbólica (BOURDIEU; PASSERON, 2013), mantendo as estruturas de dominação. Todavia, é preciso considerar dois fatores: o primeiro é que os professores podem exercer esta violência simbólica mesmo ignorando os processos de dominação social que envolvem a escola, pois o sistema escolar carrega em si os ideais estabelecidos pelas classes dominantes, fazendo dela um palco de reprodução social; em segundo lugar, gostaríamos de salientar

¹⁴ *Habitus* é entendido por Bourdieu (1983, p. 65) “como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações — e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados”.

que o próprio fato dos estudantes resistirem a esta inculcação do Trabalho Pedagógico leva-os para a margem do processo educacional, perpetuando a condição das classes desfavorecidas na sociedade.

Considerando a educação escolar na França, Bourdieu e Champagne (2012) apresentam dois extremos: a multiplicação de escolas precárias nas periferias cada vez mais pobres, acolhendo estudantes cada vez menos preparados culturalmente; e a presença de colégios selecionados, frequentados por estudantes de famílias abastadas, usufruindo de sua “herança” cultural (BOURDIEU; PASSERON, 2014). Os sociólogos (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2012), declaram que a escola faz daqueles que não conhecem os seus códigos, “excluídos no próprio interior”:

A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida (BOURDIEU, 2010a, p. 53).

Desta forma, o sistema de ensino aberto a todos está reservado a poucos, logrando aparência de “democratização”, quando na verdade efetua reprodução de forma dissimulada e, por isso, com um grau elevado de legitimação social (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2012).

Estes sociólogos afirmam haver diferenças profundas entre as dificuldades e ansiedades dos estudantes das grandes escolas de Paris e as escolas das periferias dos conjuntos habitacionais. Bourdieu e Champagne (2012, p. 485-486) apresentam evidências de que há “resignação sem ilusão, mascarada em indiferença impertinente”, como podemos observar nos

sinais de provocação em relação ao professor, como o *Walkman* levado até na classe, ou as roupas, cada vez mais folgadas, com mensagens estampadas, como o nome de grupos de rock, que querem lembrar, dentro da própria Escola, que a vida está fora daí.

Guardadas as devidas proporções, as constatações de Bourdieu e seus colaboradores nos inspiram a analisar a realidade brasileira, focalizando a escola investigada neste trabalho, que se localiza em um conjunto habitacional periférico. Com relação à realidade educacional

de nosso país, o autor José Carlos Libâneo (2012) sustenta a ideia de que há a escola do conhecimento para os ricos, e a escola do acolhimento social para os pobres, ele define esta conjuntura como um dualismo perverso. Ou seja, dissimulada neste “acolhimento social”, a escola estaria promovendo exclusão ao não proporcionar conhecimento aos estudantes. Quando voltamos o olhar para as especificidades da escola em análise, podemos constatar que a comunidade que a envolve demonstra possuir um sentimento de pertença por aquele bairro. Poderíamos avaliar os moradores daquele lugar como estabelecidos, nos termos de Elias e Scotson (2000). No entanto, ao adentrar os muros escolares a situação aparenta se inverter, pois as distâncias culturais parecem ser negadas pelos docentes, transformando os antes estabelecidos do lado de fora da escola, em *outsiders* (ELIAS; SCOTSON, 2000), habitando o “templo escolar”. Não é difícil perceber o que Bourdieu e Champagne (2012) chamaram de indiferença impertinente no contexto por nós estudado: a desvalorização dos professores, externada em atitudes e palavras dos estudantes; o uso de caixas de som portáteis no pátio da escola emitindo *funks*, o que demonstra a adesão dos estudantes a movimentos estranhos à cultura dominante; e ainda, a manipulação de aparelhos celulares em sala, denunciada pelos docentes em resposta aos questionários de pesquisa, que não só querem mostrar que a vida está lá fora, como conectam os estudantes a essa vida.

Quando a escola, via de regra, não é o lugar “natural” dos membros das classes desfavorecidas por não possuírem uma *hexis* corporal condizente e quando não há outro motivo para que estes estudantes habitem espaço escolar, a não ser o passar por um processo de inculcação que os manterá em seu “devido lugar”, questiona-se: O que se pode esperar de um excluído do interior? Talvez a violência escolar possa ser uma resposta à violência simbólica que os estudantes sofrem ao não se adaptarem à instituição escolar (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2012). No início de nossas investigações, observamos uma frase grafitada no muro da escola que ilustra bem esta realidade: “*Me desculpe madame se a senhora se assustou, sou apenas uma praga que o seu sistema criou*”. Não sabemos quem a escreveu, se foi um estudante ou não, mas ao analisá-la descobrimos que se trata do verso de um *rap*¹⁵. O que fica evidente é que dentro da comunidade há quem reflita sobre a dominação a qual estão submetidos. No entanto, mesmo

¹⁵ Música: “Pixadores” de Nocivo Shomon.

tendo sua cultura repelida, estes estudantes ainda estão no interior da Unidade Escolar. Ainda que sejam

obrigados pelas sanções negativas da Escola a renunciar às aspirações escolares e sociais que a própria Escola inspira; são obrigados, por assim dizer, a engolir o sapo, e por isso levam adiante sem convicção e sem pressa uma escolaridade, que sabem não ter futuro. (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2012, p. 485)

Com toda esta análise não queremos dizer que os sentimentos de injustiça dos docentes são infundados, já demonstramos que a ausência de reconhecimento a qual estão submetidos também tem seus efeitos negativos. A intenção aqui é desvelar os mecanismos que tornam a escola um ambiente favorável ao desenvolvimento de injustiças.

3.1 FALTA DE LIMITES: A QUE OS DOCENTES ATRIBUEM A INDIFERENÇA IMPERTINENTE DOS ESTUDANTES?

A “falta de limites” dos estudantes foi estabelecida por vários docentes como fator promotor de injustiça. É importante lembrar o que Bourdieu (2010a, p. 58) afirma sobre os estudantes das classes populares, salientando que eles “refugiam-se numa espécie de atitude negativa, que desconcerta os educadores e se exprime em formas de desordem”, por não disporem “nem da boa vontade cultural das classes médias, nem [do] capital cultural das classes superiores”. Contudo, encontramos nas respostas aos questionários desta pesquisa explicações que alguns docentes dão para o fato da indisciplina se perpetuar na escola. Estas explicações giram em torno de quatro pontos: falta de apoio da família; falta de apoio da direção escolar; problemas relacionados à figura de autoridade dos docentes; e condição emocional dos estudantes adolescentes. O primeiro ponto já foi problematizado no capítulo anterior, portanto, nos deteremos aqui às três últimas questões.

Com relação à falta de apoio da direção escolar na resolução de situações indesejadas envolvendo estudantes, encontramos a declaração desta docente que se sentiu injustiçada por

“Separar uma briga e ouvir do seu gestor que foi tempo perdido e que o aluno agredido deveria ter revidado. Repreender o aluno e não ter apoio da direção”.

Aparentemente, a discordância quanto às normas morais a serem seguidas na Unidade Escolar não se dá apenas no âmbito família-escola, mas dentro da própria instituição educacional onde flutuam concepções divergentes acerca do trato com os estudantes transgressores. Surge aqui um sentimento de injustiça relacionado ao princípio do mérito, pois no entendimento da docente, o estudante *mereceria* uma sanção por parte da direção. Muito provavelmente a injustiça foi sentida também, pois o que era injusto para a professora (que os estudantes agissem com violência entre seus pares), foi visto como algo natural pelo gestor. A ausência de endosso no tocante ao exercício da autoridade docente também é revelada por outra professora, nos seguintes termos:

“Quando você enquanto professor é desautorizado por seus colegas ou superiores”.

Entendemos que há uma diversidade de pensamentos e concepções entre os atores escolares. No entanto, esta aparente falta de unidade entre as medidas de ação de cada docente e gestores acaba por fomentar situações injustas no cotidiano da escola. Ora, como sobreviver no jogo escolar enquanto estudante, se cada um dos que estão acima deste na hierarquia escolar assume posições diferentes? O que a docente chamou de “desautorização” constitui-se injustiça não só contra ela mesma, mas também contra seus estudantes que diante de tais situações poderiam ficar desorientados. No tocante à autoridade docente, Bourdieu e Passeron (2013, p. 42) fazem a seguinte colocação:

Desde que toda AP [Ação Pedagógica] em exercício dispõe por definição de uma AuP [Autoridade Pedagógica], os emissores pedagógicos são logo de imediato designados como dignos de transmitir o que transmitem, e por conseguinte autorizados a impor a recepção e a controlar a inculcação por sanções socialmente aprovadas ou garantidas.

Sendo assim, na perspectiva apresentada, se os docentes reclamam o não reconhecimento de sua autoridade e medidas de ação

frente aos estudantes por parte da direção e dos colegas, a “Autoridade Pedagógica” encontra-se deficitária neste contexto, pois os emissores pedagógicos não têm sido considerados dignos na execução de sanções.

Outra questão interessante que gostaríamos de ponderar aqui, visto que envolve medidas de ação a serem tomadas por professores e direção escolar frente aos comportamentos considerados indisciplinados, diz respeito à declaração dada por uma docente quando questionada a respeito dos fatores promotores de injustiça na escola:

“Indisciplina: A escola não encontra formas legais de puni-los por elas, sejam quais forem”.

Há um anseio em *fazer* justiça muito ligado à meritocracia, a ideia é de que o transgressor não pode ficar impune, do contrário a indisciplina será nutrida. O que pode estar implícito nesta declaração é que as punições exercidas pela escola (na pessoa dos professores e gestor) já não alcançariam êxito na melhoria da indisciplina, o que exigiria a existência de medidas que fossem mais severas e amparadas por lei.

Além da falta de apoio da direção escolar somada a impunidade, os docentes elencaram como combustível para a continuidade da indisciplina as fragilidades relacionadas à autoridade dos docentes. *“Despreparo de alguns profissionais”, “falta de preparo profissional e autoridade do professor”,* foram expressões que caracterizaram esse problema como desencadeador da indisciplina, do desrespeito e do conflito entre professor e estudante. Por outro lado, encontramos uma docente que se sente injustiçada por ter que lidar com estudantes que *“não obedecem”*, mas não atribui o problema somente à falta de autoridade docente:

“Já me senti desrespeitada por alunos indisciplinados que não obedecem e causam situações desagradáveis em sala de aula. Acho injusto também, quando a sociedade acha que os problemas na educação são apenas culpa do professor e responsabilidade dele, o que não é verdade, pois a educação é responsabilidade de todos”.

Pode-se inferir que não há unanimidade ao considerar o despreparo de professores, no que tange ao exercício da autoridade sobre os estudantes, como o motivo da propagação da indisciplina, visto que há docentes que colocam sobre todos os atores sociais a

responsabilidade da educação. Há tanto o discurso da injustiça apontando para as fragilidades dos *outros* professores (pois o despreparo profissional é atribuído aos colegas e não a si mesmo); quanto a expressão da injustiça ligada à ideia, já pontuada, de “terceirização” educacional.

Além disso, gostaríamos de salientar o mal-estar vivenciado por esta docente, a partir da indisciplina (entendida como desobediência), quando declara que esta condição resulta em situações *desagradáveis*. Com efeito, esse mal-estar corrobora o desenvolvimento dos sentimentos de injustiça. Não obstante, a mesma professora demonstra perceber que os docentes não seriam os únicos afetados pela injustiça proveniente da indisciplina, ao declarar que

“A indisciplina que prejudica o aprendizado dos alunos”.

Esta foi uma das poucas evocações, relacionadas ao tema, envolvendo também o possível sentimento de injustiça dos estudantes.

Gostaríamos ainda de pontuar mais uma questão pertinente à autoridade dos professores frente aos educandos. Para isso, fazemos alusão a outra citação de Bourdieu e Passeron (2013, p. 43), semelhante à anteriormente apresentada:

Desde que toda AP [Ação Pedagógica] em exercício dispõe por definição de uma AuP [Autoridade Pedagógica], os receptores pedagógicos estão de imediato dispostos a reconhecer a legitimidade da informação transmitida e a AuP [Autoridade Pedagógica] dos emissores pedagógicos, e por conseguinte a receber e a interiorizar a mensagem.

Diante do exposto pelos docentes participantes desta pesquisa, entendemos ser possível diferenciar os dois aspectos apresentados por Bourdieu e Passeron no contexto estudado, a saber, o do reconhecimento da legitimidade da informação transmitida aos receptores pedagógicos (estudantes), e o do reconhecimento da Autoridade Pedagógica dos emissores pedagógicos (professores). Alguns estudantes deste contexto parecem não estar dispostos a acatar imediatamente como legítimas as informações disciplinares a eles transmitidas. Esta situação está evidenciada nas respostas dos docentes, quando relatam os conflitos decorrentes da não submissão dos estudantes a seus encaminhamentos.

Contudo, ao apresentarem uma “indiferença impertinente” recorrente, os estudantes passam a ser nomeados negativamente pelos professores. Neste caso, a autoridade pedagógica passa a ser reconhecida, ainda que de forma imperceptível pelos atores, no sentido de que os estudantes tomam para si as alcunhas recebidas, e agem de acordo com elas. Trataremos mais profundamente este assunto adiante. O que podemos concluir é que não se trata simplesmente de uma crise de autoridade oriunda do despreparo profissional de alguns docentes, mas que a autoridade pedagógica, como proposta por Bourdieu e Passeron (2013), não está sendo reconhecida pelos receptores pedagógicos.

Destacamos ainda uma última explicação exposta pelos docentes para o desenvolvimento da indisciplina: as condições emocionais dos estudantes adolescentes. Uma docente afirmou que estes possuem um excesso de ansiedade, já outra apontou que entre eles há o uso e a banalização das drogas, mencionando também que alguns deles passam por um “total desequilíbrio”, tornando-se agressivos e sem sonhos. Uma terceira docente reclamou a falta de

“Um profissional específico ou encaminhamento do aluno a um psicólogo”.

Nota-se aqui novamente a atribuição a fatores alheios ao trabalho dos professores, os empasses no cotidiano escolar.

Neste ínterim, trazemos à baila as contribuições de François Dubet (1998). Ao escrever sobre a relação entre adolescentes e a escola, ele estabelece três tipos de estudantes. O primeiro tipo é composto por aqueles que “não percebem qual a utilidade de seus estudos e engajam sua personalidade e inteligência em atividades não escolares” (DUBET, 1998, p. 30), estes se adaptam a vida escolar sem se integrar. Os estudantes do segundo tipo não conseguem construir a experiência escolar, aderindo “com frequência aos julgamentos escolares que os invalidam e os conduzem a perceber, a si mesmos, como incapazes. Neste caso, a escola não forma indivíduos, ela os destrói” (DUBET, 1998, p. 30). Compõem o terceiro tipo os que rejeitam os julgamentos escolares e reagem ao que percebem como uma violência, retornando-a à escola.

Este sociólogo afirma que a forma de designar as transformações de produção dos indivíduos nas sociedades contemporâneas pode ser caracterizada pela “desinstitucionalização”. Ele aponta que “a escola não pode mais ser tomada como uma instituição, na medida em que, cada vez mais tem dificuldade em administrar as relações entre o

interior e o exterior, entre o mundo escolar e o mundo juvenil” (DUBET, 1998, p. 28). Todavia, ele reconhece que quando a escola tenta fazer o estudante interiorizar uma ordem escolar, ela ainda está assentada sobre o modelo da instituição. As contradições referentes aos processos de instituição ou desinstitucionalização serão retomadas no presente capítulo, na próxima seção. Para Dubet (1998), os adolescentes e jovens conseguiriam melhor lidar com a construção de experiências do que com a interiorização de papéis, esta última ligada aos processos de instituição. O sociólogo (DUBET, 1998) salienta ainda que no centro da experiência escolar destes indivíduos está a tensão entre o ser estudante e o ser adolescente. Segundo ele,

os objetivos da escola perderam sua clareza e sua unidade: espera-se que a instrução socialize os alunos em uma cultura comum, que proporcione formações úteis para o emprego e, por fim, que permita o desenvolvimento da personalidade. Em outras palavras, a escola deve perseguir vários princípios de justiça, várias representações do bem que direcionam os atores para um debate, ao invés de estabelecer uma ordem estável e ordenada, em torno de finalidades homogêneas (DUBET, 1998, p. 28).

Entretanto, os docentes da escola por nós investigada ainda esperam e apostam na interiorização de papéis e em certa homogeneidade entre os estudantes. Percebemos haver esta tensão entre as exigências de incorporação da ordem escolar e o anseio dos adolescentes por construir experiências, como defende Dubet (1998). Nesta tensão, ao invés desta escola estar desinstituindo, conforme o entendimento do sociólogo, ela institui, mas de forma negativa, através do que Bourdieu chamaria de “nomeação”.

3.2 NOMEAÇÕES: SITUAÇÕES EM QUE O DISCURSO PERFORMATIVO TEM EFEITO CONTRÁRIO AO ESPERADO PELOS DOCENTES

Ao voltar o olhar às relações estabelecidas no espaço escolar podemos, à luz de Bourdieu (1998a), analisar o papel das operações sociais de nomeação. A escola é um espaço perpassado por modos de dominação e ritos de instituição. Nela a palavra ocupa um lugar de

importância, pois é uma ferramenta amplamente utilizada pelo docente que é investido de uma autoridade legitimada, ainda que não plenamente reconhecida pelos estudantes e direção escolar, como pontuamos anteriormente. Um dos fatores que garante esta legitimidade é que o docente já passou pela linha que lhe permite ser possuidor de um diploma e agora ocupa uma posição de distinção frente aos estudantes, ou, em linguagem coloquial, o professor está com a “caneta na mão”¹⁶. Segundo Bourdieu (1998a), é preciso que a ciência social leve em conta o fato da eficácia simbólica dos ritos de instituição e o poder que lhes é próprio de agir sobre o real ao agir sobre a representação do real.

É possível perceber como a escola engendra ritos de instituição de forma dissimulada, decretando quem pode ou não passar para o lado dos que têm direito ao seu efetivo investimento pedagógico. Nesse sentido, Bourdieu (1998a) afirma que os nomes qualificativos são intenção performativa ou mágica, e que o insulto e a nomeação fazem parte da classe de atos capazes de instituir e de destituir. Esta nomeação pode ser feita pelo indivíduo em seu próprio nome ou em nome do grupo ao qual ele representa. É neste sentido que, diferente do entendimento de Dubet (1998), concebemos a escola em análise como uma instituição, porém que têm instituído de forma negativa.

Pensando no cotidiano escolar, entendemos que o professor não fala por si só, mas em nome do sistema educacional. Ainda que os receptores pedagógicos não reconheçam sua autoridade pedagógica (no sentido de que frustrem as expectativas comportamentais dos docentes), há um capital simbólico acumulado pelo corpo docente que lhe confere o mandato e do qual ele é, por assim dizer, o procurador. Assim, os estudantes que resistem à inculcação de um papel a ser exercido, ao serem posteriormente categorizados como maus-alunos pelos docentes, tomam para si esta nomeação, em virtude do capital simbólico acumulado pelos professores, pois suas palavras constituem-se um testemunho de seu poder simbólico. Bourdieu (1998a, p. 87) afirma que “o poder das palavras é apenas o poder delegado do porta-voz cujas palavras [...] constituem no máximo um testemunho, um testemunho entre outros da garantia de delegação de que ele está investido”.

Assim, é possível afirmar que mesmo os estudantes resistentes às imposições da escola, reconhecem-na como detentora de poder. Por isso, segundo os pressupostos de Bourdieu (1998a), o poder das palavras do

¹⁶ Expressão popular para designar o indivíduo que tem sob o seu domínio o poder de decisão sobre algo, neste caso seria o poder de decisão sobre o destino escolar dos estudantes.

professor não está nas palavras propriamente ditas, mas nesse reconhecimento como porta-voz de um grupo, por parte da comunidade escolar. Do contrário, os enunciados performativos pronunciados pelo docente, estariam condenados ao fracasso. Há uma relação entre as propriedades do discurso, propriedades daquele que pronuncia e propriedades da instituição que o autoriza a pronunciá-lo. Com isso, não queremos dizer que os estudantes têm obedecido prontamente às ordens dos professores. Nossa empiria revelou justamente o contrário: um dos motivos do sentimento de injustiça dos docentes é o que eles chamam de falta de educação. No entanto, percebemos a pertinência da teorização de Bourdieu (1998a) ao analisar a forma como a escola (na pessoa de seus representantes) rechaça os estudantes que não se portam de acordo com seus ‘decretos’. Isso é possível, pois os docentes estão revestidos de um poder simbólico, poder este explicado pela teoria bourdieusiana.

Bourdieu (1998a) pontua que se um discurso de autoridade for pronunciado em uma situação legítima, ou seja, perante receptores legítimos, cumprirá seu efeito, ainda que não seja compreendido por seus interlocutores. Pode-se supor que inúmeras vezes os discursos de dominação proferidos por um porta-voz da escola aos estudantes não são totalmente compreendidos por estes, apesar de produzirem efeitos. Há a possibilidade de se refletir que, muitas vezes o estudante “transgressor” nem entende o que está escrito a seu respeito no livro de ocorrências da escola. No entanto, devido ao capital simbólico que a instituição possui, o fato do estudante ter que assinar abaixo do “registro” feito pelo professor, orientador ou gestor, resulta em certo efeito. Nesse sentido, Bourdieu (1998a, p. 91) sublinha que

a linguagem de autoridade governa sob a condição de contar com a colaboração daqueles a quem governa, ou seja, graças à assistência dos mecanismos sociais capazes de produzir tal cumplicidade, fundada por sua vez no desconhecimento, que constitui o princípio de toda e qualquer autoridade.

A partir desta análise, procuramos levar em conta a ignorância, ou não, quanto aos mecanismos de dominação e reprodução social, sendo este fato fundamental para que a autoridade da escola esteja tão naturalizada, o que constituiria os estudantes deste lugar, bem como, seus familiares, cúmplices deste processo. Daí a força da instituição escolar.

Levantando a discussão a respeito dos processos de naturalização, Bourdieu (1998a) expõe que qualquer rito tende a consagrar ou a legitimar, ou seja, a fazer com que se entenda como legítimo e natural um limite originalmente arbitrário. Segundo este sociólogo, a instituição atribui propriedades de *natureza social* como se fossem propriedades de *natureza natural*, o rito marca solenemente a passagem por uma linha, chamando a atenção do observador para a passagem, quando na verdade o que importa realmente é a linha (BOURDIEU, 1998a). Os boletins escolares são um bom exemplo dessa linha que separa, estabelecendo-se mais como barreira ou muro do que como ponte escolar de consagração. As notas muitas vezes são o fundamento para as alcunhas de bom e mau aluno, ou mesmo de disciplinado ou indisciplinado, as aprovações e reprovações... Todos estes fatores podem constituir-se como nomeações que ditarão quem pode ou não ultrapassar determinada linha. O rito consagra a diferença e a naturaliza, tornando-a normal. Desta forma, compreendemos que, em alguma medida, os efeitos dos sentimentos de injustiça dos docentes estão permeados por ritos de instituição.

Para Bourdieu (1998a, p. 97), um dos efeitos essenciais do rito é “*separar* aqueles que já passaram por ele daqueles que ainda não o fizeram e, assim, instituir uma diferença duradoura entre os que foram e os que não foram afetados.” O objetivo do autor é deslindar as propriedades invariantes destes rituais sociais:

por toda parte em que são observados, tais *ciclos de consagração* têm por função realizar a operação fundamental da alquimia social, transformar relações arbitrárias em relações legítimas, assim como diferenças de fato em distinções oficialmente reconhecidas (BOURDIEU, 2004a, p. 211).

A instituição, segundo este sociólogo, é um ato de magia social, capaz de criar diferença que consegue sempre produzir o descontínuo a partir do contínuo, tendo em vista que “a investidura transforma ao mesmo tempo a representação que a pessoa investida faz de si mesma, bem como os comportamentos que ela acredita estar obrigada a adotar para se ajustar a tal representação” (BOURDIEU, 1998a, p. 99). Bourdieu afirma que o discurso de nomeação cobra do interlocutor que se comporte de acordo com a essência social que lhe é assim atribuída. Nesse sentido, a instituição de uma identidade pode ser tanto um título de nobreza, quanto um estigma do tipo: “você não passa de um...”, ou

seja, é a imposição de um nome, uma essência social. Em outras palavras,

instituir, atribuir uma essência, uma competência, é o mesmo que impor um direito de ser que é também um dever ser (ou um dever de ser). É *fazer ver* a alguém o que ele é e, ao mesmo tempo, *lhe fazer ver* que tem de se comportar em função de tal identidade (BOURDIEU, 1998a, p. 100).

Frente a esta reflexão pode se considerar que um estudante tido como bom aluno buscará de todas as formas contemplar esta investidura. No entanto, partindo desta perspectiva se faz necessário o seguinte questionamento: se, por efeito de um rito de instituição, determinado estudante é nomeado como aluno-problema, ele tentará perpetuar seu comportamento indisciplinar? Nossas análises no *livro de ocorrências* da escola demonstraram que sim, lá havia registros periódicos envolvendo alguns estudantes, evidenciando que seus comportamentos considerados indesejados se perpetuavam.

Há que se refletir a respeito da variedade de consequências que os atos de categorização podem gerar no meio escolar, já que, segundo Bourdieu (1998a), se eles são exercidos por uma autoridade, exercem por si só um poder. O sociólogo salienta que discursos performativos ao instituírem, consagram, sancionam e santificam um estado de coisas, uma ordem estabelecida, mas também impõem limites. Assim,

o ato de instituição [...] notifica a alguém sua identidade, quer no sentido de que ele a exprime e a impõe perante todos ('*kategoresthai*' significa, originalmente, acusar publicamente), quer notificando-lhe assim com autoridade o que esse alguém é o que deve ser (BOURDIEU, 1998a, p. 101).

Ponderamos que ao traçar a linha entre os merecedores ou não do investimento escolar, o professor pode frustrar as expectativas de reconhecimento dos estudantes, suscitando conflitos, na medida em que evidencia o *possível destino* dos eleitos, os quais dominarão os excluídos. Essas categorizações (acusações públicas) parecem tentar 'colocar cada estudante em seu devido lugar', estabelecendo assim, o que Bourdieu (1998a) vai chamar de fronteiras mágicas que impedem os que estão do lado bom da linha de ultrapassá-la e se desclassificarem,

desencorajando a tentação da transgressão, da deserção, da demissão. Nesse processo, um fator importante a ser considerado refere-se ao fato de a natureza social naturalizada ser inculcada e incorporada sob forma de *habitus*. Nessa perspectiva, a natureza social naturalizada leva os estudantes a acreditarem que possuem uma justificação para existir, ou melhor, que sua existência serve para alguma coisa. Não só os eleitos, mas os excluídos também acabam aceitando sua posição do outro lado da linha.

Uma discussão que vem ao encontro do que foi pontuado até aqui está ligada ao conceito de “efeito pigmalião”, proposto por Rosenthal e Jacobson (*apud* EARP, 2008), que consiste em afirmar que as expectativas positivas dos docentes estimulam os discentes, e as baixas expectativas podem provocar o fracasso. Nesse sentido, as nomeações ou discursos performativos teriam certa responsabilidade pelo fracasso escolar ou, tentando afinar ainda mais esta análise, o fracasso escolar teria como um de seus desencadeadores um processo arbitrário dirigido por um indivíduo possuidor de capital simbólico que, neste caso, é o professor. Discorreremos mais detalhadamente esta questão adiante, apresentando dados que demonstram esse processo no contexto aqui estudado.

Pierre Bourdieu (2004a) afirma que os mecanismos que asseguram a reprodução do *habitus* conformista são integrantes de um aparelho de produção que não funcionaria sem eles. Nessa perspectiva, professores e estudantes só conseguem segurar-se uns aos outros, pelas disposições inculcadas e constantemente reforçadas pelo grupo, fazendo-as parecer legítimas ou mesmo evidentes.

Pudemos perceber discursos performativos, emitidos pelos professores, na observação que realizamos no último conselho de classe do ano letivo de 2014 da escola estudada. Essa reunião, que contava com a presença de professores, direção escolar e orientadora, tinha como objetivo decidir o destino escolar de estudantes dos anos finais do ensino fundamental que haviam realizado uma prova final de recuperação da nota. As possibilidades para estes discentes eram: ser aprovado, ser reprovado, ou ficar em prova de 2ª época¹⁷. As questões de mérito e nomeação ou categorização ficaram muito evidentes. Permearam os discursos, ora alcunhas positivas, ora negativas. É importante salientar que os nomes trazidos à baila no conselho de classe, eram de estudantes que não haviam atingido, durante o ano letivo, a

¹⁷ Exame de recuperação realizado no início do próximo ano letivo com vistas a recuperação de nota e aprovação do estudante para a série seguinte.

média estabelecida para a aprovação, por isso tinham realizado a prova final de recuperação. Uma das questões que ficou clara, e será melhor explicitada posteriormente, é de que alguns estudantes eram reconhecidos por alguns professores na experiência da afetividade (HONNETH, 2003), o que influenciava seus julgamentos quanto ao veredicto escolar, fazendo com que passassem para o lado bom da linha deste rito de instituição, através de nomeações positivas. Vejamos alguns exemplos:

“O Alexandre¹⁸ não conseguiu em ciências, mas é um piá tão bom, tão querido”.

“O Carlos eu acho que dá pra passar. Ele é esforçado, não fala palavrão”.

“Ele é educado, eu gosto dele”.

“Eu gosto tanto desse menino, ele tem tanto potencial...”

“Ele é um piá limpo, ele é carismático. Eu iria ficar com peso na consciência se ele reprovasse, ele é um piá bom!”

“Vamos mudar a nota, ele é esforçado!”

Não temos como finalidade nos atermos, no presente capítulo, aos processos de avaliação escolar, pois a intenção é problematizar as performances comportamentais dos estudantes, a partir das categorizações (acusações públicas¹⁹) realizadas pelos docentes. As nomeações positivas apareceram em menor número, o que nos leva a entender, a partir de Bourdieu, que elas estão ligadas a categorias de pensamento historicamente construídas. Para este sociólogo, estas categorias “contribuem para produzir o mundo, mas dentro dos limites da sua correspondência com estruturas preexistentes” (BOURDIEU,

¹⁸ Ao longo de todo o texto os nomes utilizados para designar professores, estudantes e familiares são fictícios.

¹⁹ “Não é por acaso que *katègorein* de que vêm as nossas categorias e os nossos categoremias, significa *acusar publicamente*” (BOURDIEU, 1998b, p. 142). Insultos podem ser utilizados como tentativas mágicas de categorização, mexericos, boatos, calúnias e insinuações (BOURDIEU, 2004b, p. 162).

1998b, p. 238). Sendo assim, as adjetivações: *piá bom; piá querido; educado; piá limpo; carismático; aluno bom; esforçado; não fala palavrão*, estão perpassadas pelos ideais internalizados nos professores e contribuem para a perpetuação destes ideais. Ora, para uma das docentes presente no conselho de classe é obvio que um estudante limpo, carismático e bom seja merecedor de aprovação; o “peso na consciência” que ela relatou que sentiria no caso de reprovar o discente, revela o sentimento de injustiça balizado por seus padrões naturalizados. Aqui fica evidente o que Bourdieu (1998a) aponta quando afirma que os ritos de instituição atribuem propriedades de *natureza social* como se fossem propriedades de *natureza natural*.

Esta “mágica social” também é percebida nas nomeações de caráter negativo, conforme as declarações a seguir:

“Ele é muito chato, ele é insuportável!”

“Esse piá não pode reprovar! Nós temos coisa pior! Ele tem que passar!”

“Faltoso, não faz nada!”

“Ela é muito tupetudinha!”

“Não, ela não conseguiu, ela não faz nada, ela só me debocha, vai ficar! Vai reprovar e eu vou ter que dar progressão²⁰ para essa praga!”

“A Fernanda é só a noite! Não é boa influência para o dia!”

“Aquele chatinho! Insuportável aquele piá!”

“O Alberto tem que ir pra noite, ele é má influência para o dia!”

“Não é que ele incomode, ele tem porte de aluno do noturno”.

²⁰ O estudante que fica em progressão é aquele que reprovou em apenas uma disciplina e, por isso, cursa a série seguinte em um período, e a matéria que ficou devendo em outro.

“Ele é imaturo e não tem responsabilidade!”

Há também diálogos que exemplificam esta questão:

“Esse aí não dá pra mandar pra noite?” (Professora 1)

“Esse piá é pepino, se ele passar tem que colocar a noite.

Ele é drogado!” (Professora 2)

“Quero saber se é pra passar [aprovar]!” (Professora 3)

“Então manda pra noite”. (Professora 2)

“Ele foi expulso de outra escola”. (Professora 4)

“Então quer dizer que se é drogado tem que mandar pra noite?!” (Gestora)

“Como ele é?” (Professora 1)

“Preguiçoso!” (Professora 2)

Verificamos que havia um anseio por parte dos professores que os estudantes que apresentavam algum tipo de incômodo fossem transferidos para o período noturno da unidade escolar. Ao designar um estudante como *chato*, *praga*, ou *insuportável*, os docentes demonstram entender que há discentes cuja permanência na escola seja impossível de coexistir com um sentimento de justiça. Em outras palavras, a ideia é de que se o estudante é insuportável, seria injusto que o professor fosse obrigado a trabalhar com ele.

Há também a aparente preocupação de que alguns estudantes possam “estragar” o restante do corpo discente, pois são considerados uma *“má influência para o período diurno”*, ou ainda, teriam *“porte de aluno do noturno”*. As três esferas de reconhecimento propostas por Honneth (2003), do amor, do direito e da estima social, não se manifestam neste tipo de discurso exposto nas falas dos professores no conselho de classe. A partir do momento em que o professor repulsa o estudante e o estudante repulsa o professor, temos um exemplo de experiência de reconhecimento do amor denegado. No tocante ao reconhecimento do direito, Honneth (2003) aponta que a pessoa que vive na ausência de direitos individuais não terá chance de constituir autorrespeito. Quando os professores negam o direito de um discente estudar com os demais, segundo o entendimento de Honneth (2003), esse estudante não possuirá um sentimento de pertença com os outros membros da coletividade que o faça se perceber como capaz na participação discursiva da vontade. Ou seja, um estudante nessa

condição não se autorrespeitará, pois não se considerará como um ator social que tenha voz, e muito menos vez. E ainda, o reconhecimento em nível de estima social se apresenta denegado quando o que define certos estudantes são palavras como: *preguiçoso*; *imaturo*; *irresponsável*; *faltoso*; “*tupetudinha*”... Estes discentes não seriam nada além do que estas nomeações os designam? Para Bourdieu (1998b, p. 236-237),

estes enunciados performativos, enquanto juízes de atribuição formulados publicamente por agentes que actuam como mandatários autorizados de uma colectividade e constituídos assim em modelos de todos os actos de categorização [...], são actos mágicos que são bem sucedidos porque estão à altura de se fazerem reconhecer universalmente, portanto, de conseguir que ninguém possa recusar ou ignorar o ponto de vista, a visão, que eles impõem.

Na perspectiva de Honneth (2003), quando os indivíduos não são reconhecidos no nível do amor e da estima social, não desenvolvem a autoconfiança e a autoestima, respectivamente. A questão é que a própria autonomia, no sentido de normas internalizadas, tão desejada pelos docentes para que possam desenvolver seu trabalho, seria melhor efetivada num ambiente onde houvesse as três formas de reconhecimento, pois somente assim os atores sociais conceber-se-iam de modo irrestrito como autônomos e individuados. É fundamental ressaltarmos que, no entendimento deste estudioso, uma condição necessária à experiência de reconhecimento é a reciprocidade, que parece não haver no contexto estudado, confirmando os sentimentos de injustiças.

Além do conselho de classe, outra fonte significativa para entender os ritos de instituição que se dão no cotidiano da escola em análise é o *Livro de Ocorrências*. Na realidade a escola possui dois instrumentos diferentes para este fim. Cada uma das turmas do período diurno possui um caderno de ocorrências específico, lançando mão também do *Livro de Ocorrências* gerais da escola, o que é feito, segundo a gestora, somente nos casos mais graves. Já as turmas do período noturno só dispunham do livro geral. Em nossa análise levaremos em conta somente os cadernos de ocorrências das turmas de 8º ano, e os registros referentes a estudantes dessas turmas no livro de ocorrências gerais. Gostaríamos de pontuar que o caderno de ocorrências de um dos oitavos anos disponibilizado para nossa pesquisa,

continha menos registros se comparado aos outros dois, pois segundo a gestora, os estudantes dessa turma haviam extraviado um primeiro caderno, sendo que o que chegou às nossas mãos havia começado a ser usado recentemente.

Ao analisar os cadernos e livro de ocorrências encontramos expressões que categorizam os discentes denotando *ritos de instituição* que fazem alguns estudantes passar para o lado da linha dos que são considerados inadequados para o processo escolar, o que ficou evidente também nas várias ameaças de transferência de escola que os estudantes e famílias receberam. Dado que Bourdieu (1998a) salienta a importância de nos atermos à linha pela qual o indivíduo passa em um rito, e não apenas a passagem; consideramos importante analisar três tipos de linha que foram evidenciadas nos cadernos e livro de ocorrências; linhas estas que separam os dignos e os indignos do investimento pedagógico. São elas: a da inadequação do estudante quanto à relação com o docente; a da inadequação do estudante quanto à relação com os colegas; e por fim a da inadequação do estudante no que concerne o andamento das aulas.

As nomeações referentes à primeira linha, cuja inadequação está relacionada diretamente ao relacionamento com os docentes, apareceram em menor número, se comparadas às demais. Encontramos os seguintes termos: *“debochada; respondona; desinteresse”*. Percebemos nestas situações que o discurso performativo a respeito dos estudantes surge do sentimento de injustiça do professor diante de uma situação em que suas solicitações não são acatadas, no caso do deboche e da resistência (denominada aqui como ser “respondona”), ou que a reação do estudante é de total indiferença frente ao produto de seu trabalho (a aula), evidenciando uma situação de reconhecimento referente à estima social denegado. Apresentamos a seguir uma destas situações registrada por uma professora:

“Ao voltar da Ed. Física [a estudante] jogou o penal do colega no chão, pedi 3 vezes para que a mesma juntasse, a mesma o fez, porém debochada e empurrou a carteira para levantar”.

Percebe-se que a estudante além de demorar em acatar o pedido da docente, ela o faz de forma a demonstrar sua oposição à solicitação da professora.

No que tange à linha da inadequação do estudante quanto à relação com os colegas, encontramos as seguintes categorizações: *“Sempre fica arrumando confusão”*; *“não tem comportamento*

adequado para conviver”; “discute com os meninos”; “implicância com os colegas”. Ao afirmar que determinado estudante não possui um comportamento adequado para conviver, a escola pode estar realmente colocando-o à margem do processo educacional, visto que se é impossível a este discente conviver, não há espaço social que o comporte. Vejamos o registro que encontramos:

“O aluno agrediu com a carteira a aluna Lucrécia. Jogou a carteira em direção ao Roberto e acertou a colega. Ela revidou jogando contra ele e ele revidou. Infelizmente o aluno não tem o comportamento adequado para permanecer em sala e convivendo com os colegas”.

A docente lamenta a condição do estudante, mas aparenta não vislumbrar outras possibilidades para ele, demonstrando entender a situação como imutável. Outro evento que revela uma postura naturalizadora do docente é o seguinte:

“A turma toda estava dispersa. As meninas discutindo com os meninos. E os destaques foram o aluno Moisés e a aluna Judite que discutiram a aula toda. E ela como sempre fica arrumando confusão. Muitas bolinhas de papel foram recolhidas”.

Esta situação parece envolver vários estudantes e abrange uma série de comportamentos considerados inadequados. No entanto, uma discente em específico parece ser tida como aluna-problema, pois é lhe atribuída a responsabilidade de *sempre* arrumar confusão. É possível perceber aqui uma desigualdade na responsabilização dos estudantes, revelada através de uma nomeação.

Ainda apontamos uma terceira linha, esta com um número maior de discursos performativos registrados, a da inadequação no que concerne ao andamento da aula. As categorizações apresentadas foram: *“Fala palavrão; mal-educado; conversa de mais; não entrega trabalho; muito agitado; atrapalha; infantil; não para; brinca; não estuda; reclama”.* Estas nomeações parecem conceber o estudante, mais diretamente, como um empecilho ao desenvolvimento da prática pedagógica, como fica evidente nos seguintes registros:

“Aluna muito agitada, conversa, atrapalha e não entrega atividade”.

“Infantil, atrapalha a aula toda”.

“O aluno estava gritando pela janela da sala de aula chamando alguém de ‘seu bosta’, foi chamado sua atenção, porém o mesmo achou graça e continuou sendo mal-educado”.

Nesta última ocorrência percebemos que a indiferença do estudante frente à chamada de atenção faz com que a docente o declare *“mal-educado”*, atrelando seu comportamento a problemas relacionados à sua educação, o que poderia sugerir certa alusão a fragilidades em sua socialização familiar.

Retomamos aqui a tensão entre os *ritos de instituição*, fundamentados na *autoridade pedagógica*, ambos propostos por Bourdieu (1998a; e PASSERON, 2013), e a *desinstitucionalização* da escola, apontada por Dubet (1998). Compartilhamos do entendimento deste último de que os jovens e adolescentes lidam melhor com a construção de experiências do que com a interiorização de papéis, e de que a escola não tem encontrado êxito em seu intento de inculcação de papéis idealizados. Ao sugerir os três tipos de estudantes adolescentes, já mencionados no presente trabalho, Dubet diferencia aqueles que rejeitam e reagem a violência da escola retornando-a a ela, dos que tomam para si o julgamento que os invalida e os faz se perceberem como incapazes. No entanto, gostaríamos de teorizar em uma direção um pouco distinta, percebendo estes dois tipos, como momentos diferentes vivenciados por um mesmo ator escolar. Entendemos que há uma distância entre os papéis que a escola quer instituir e os que ela de fato institui. Constatamos em nosso campo de pesquisa que um número significativo de adolescentes resiste ao que Dubet (1998) chama de violência exercida pela escola e, ao fazerem isso não estão reconhecendo a autoridade pedagógica dos professores, pois se contrapõem à mensagem por eles proferida. Esta conjuntura favorece o desenvolvimento de sentimentos de injustiça nos docentes, que passam a nomear os estudantes resistentes, fazendo separação entre os que merecem e os que não merecem o investimento da escola (Ritos de Instituição), através de discursos performativos negativos (BOURDIEU, 1998a). Neste momento da relação social os estudantes acatam as categorizações (insultos, acusações públicas) emitidas pelos docentes, tomando para si o julgamento que os invalida (DUBET, 1998), e passam a agir conforme estas nomeações. Aqui a autoridade pedagógica é

reconhecida. Em outras palavras, a escola fracassa ao tentar instituir os papéis idealizados e acaba por instituir, sem perceber, justamente os comportamentos que ela rechaça, perpetuando o sentimento de injustiça entre os docentes.

Todo este cenário de fragilidades na área do reconhecimento mútuo dos atores sociais, os leva a partirem para uma luta pelo reconhecimento efetivada nos conflitos sociais (HONNETH, 2003). Assunto que discutiremos no próximo capítulo.

4 RELAÇÃO PROFESSOR-ESTUDANTE: RELATOS DE CONFLITOS, SITUAÇÕES DE INDISCIPLINA E REPRESENTAÇÕES DE ADOLESCÊNCIA

4.1 EMBATES NO COTIDIANO ESCOLAR E SEUS ENCAMINHAMENTOS

Quando solicitado que descrevessem conflitos vivenciados na relação com os estudantes e formas encontradas para sua solução, os professores apresentaram distintas formas de administrar as situações em que se sentem injustiçados. A maioria dos conflitos relatados estava ligada a discussões com os estudantes, marcadas por ofensas aos professores. Houve situações em que o conflito se estabeleceu em virtude do professor interferir em ocorrências de violência entre estudantes, e ainda, conflitos relacionados à insubmissão às ordens dos docentes. Quanto às formas de solução, destacam-se as que vão das conversas com o estudante, tentando entender o porquê de tal atitude, passando pela indiferença ao discente, até o encaminhamento à direção e comunicação do ocorrido aos pais ou responsáveis.

Uma das docentes se mostrou assustada ao vivenciar uma situação conflituosa:

“[Um estudante] me desrespeitou de forma assustadora, com gritos, palavrões e até tentativa de agressão.”

No entanto, para tentar resolver a respectiva situação, a professora buscou mais informações sobre o estudante junto à direção da escola (postura que foi mencionada no primeiro capítulo do presente trabalho), afirmando que depois de conhecê-lo melhor, eles se tornaram ótimos amigos. Esta forma de resolver os conflitos com estudantes também foi adotada por um docente após interferir na briga de dois discentes:

“Não chegamos a discutir, mas ele estava surrando um colega e eu o segurei. Ele quis reagir e eu o imobilizei”.

O professor afirmou que após esta primeira reação levou o estudante a um lugar separado para conversar. Estes dois exemplos podem demonstrar, como já problematizamos anteriormente, que a escola tem adentrado em um terreno antes somente habitado pela família, na medida que se envolve com os problemas pessoais e

emocionais dos estudantes. Todavia, é preciso ponderar a respeito de que, procedendo assim, os professores podem estar proporcionando ao estudante vivenciar a experiência do reconhecimento, levando o discente a se autorrespeitar, a desenvolver autoconfiança e autoestima, o que evitaria novos embates com os professores (HONNETH, 2003). Isto está de certa forma, evidenciado na declaração da professora que afirmou tornar-se amiga do estudante cuja história de vida ela passou a conhecer.

Em contraposição a esse movimento em direção ao discente, encontramos também o que chamaremos aqui de “política do encaminhamento”, tomando como referência o caso de uma professora que, ao invés de expor uma situação vivenciada, pontuou o que no seu entendimento é procedimento padrão da escola em situações conflituosas:

“Há vários casos de conflitos entre professores e estudantes. Procura-se habitualmente resolver externamente e caso não seja solucionado, procura-se a família, e em última instância o conselho tutelar”.

Esta política do encaminhamento (para a direção, para a família...) prevaleceu entre as medidas de ação dos professores, tanto nas respostas aos questionários quanto nos registros dos cadernos e livros de ocorrências. Apresentamos a seguir dois exemplos em que este procedimento foi utilizado, em concomitância a uma postura de indiferença frente ao transgressor:

“Ao chamar atenção de um aluno que estava bagunçando. Ele discutiu comigo, sem nenhuma reserva. Em primeiro lugar, tive que deixá-lo falando sozinho para não entrar no jogo dele. Depois que ele se acalmou levei-o à direção e conversamos com seus pais para resolvermos a situação”.

“Certo estudante não estava fazendo as atividades propostas e ainda pedia o tempo todo para sair da sala, então eu não o deixei ir ao banheiro e o mesmo começou a me xingar, discutir, então ele foi convidado a sair de sala e ele também recusou-se, então fui até a direção só que ele começou a discutir também com a diretora, a minha posição foi ignorá-lo então ele passou a falar comigo com

educação, pois disse a ele que se fosse mal educado não precisava dirigir a palavra a minha pessoa”.

Podemos perceber nestas duas situações, experiências de reconhecimento mútuo denegado, pois ambos os estudantes estavam agindo com desdém em relação à aula proposta pelos professores. Os docentes, sentindo-se injustiçados por esta situação, passam também a usar da indiferença como arma, e o conflito está estabelecido. Ambos os atores começam a lutar por reconhecimento com os meios que dispõem. No caso dos docentes, o encaminhamento é um recurso amplamente utilizado neste embate. A questão é que em meio a tudo isso a relação professor-estudante se desgasta, levando a ambos a se sentirem injustiçados.

Destacamos, abaixo, mais duas situações conflituosas que têm em comum o fato de envolverem a expressão de indiferença dos estudantes materializada no uso do celular. Entretanto, a partir destes dois relatos podemos considerar que a atitude dos estudantes nem sempre é a mesma diante de professores diferentes:

“O celular tem sido causador de problemas durante as aulas, mas com uma boa conversa e um pedido para que guardem e só utilizem no intervalo, o ‘problema’ é resolvido”.

“No meio de uma prova começou a tocar o celular de uma aluna, que recusou-se a guardá-lo ou desligá-lo. O celular continuou tocando, atrapalhando todos os alunos presentes e a aluna continuou contestando minha autoridade. Até o momento em que não houve outra solução, a não ser pegar o celular da mão dela e entregar à direção. Foi uma situação chata e desgastante, precisar partir para a força com aluna que não tinha respeito algum para professores e colegas”.

Na primeira situação a professora demonstra pensar que a resolução dos conflitos envolvendo o uso do aparelho celular pode se dar de uma maneira facilitada. Em contrapartida, a docente do segundo exemplo sentiu-se desrespeitada ao julgar sua autoridade docente testada pela estudante, levando-a a tomar atitudes mais drásticas para fazer valer as suas determinações.

Em meio às formas de resolver os embates, envolvendo os estudantes no cotidiano escolar, apresentadas pelos docentes, os cadernos e livro de ocorrências também são instrumentos amplamente utilizados, como já sinalizamos anteriormente. Fonseca e suas colaboradoras (2014) afirmam que a escola toma para si a função de adequação das crianças e jovens ao convívio social, desde sua origem, através do disciplinamento. As pesquisadoras apontam o “Livro de Ocorrências” com uma das mais tradicionais formas de disciplinar e constataram, em sua investigação, que por mais que no presente momento estes livros sejam amplamente utilizados em escolas públicas do Brasil, os objetivos de uso atuais destoam um pouco dos iniciais. Segundo Fonseca (*et al*, 2014), no princípio o foco dos registros de ocorrência era a manutenção da disciplina, já na atualidade eles aparentam estar mais ligados a uma suposta proteção da escola.

Assim, para os professores e alunos, os livros parecem ter perdido o significado socialmente construído e partilhado por muitos anos no ambiente escolar, passando agora a se constituir em uma “prova” dos atos praticados pelos alunos, construindo-se um novo significado para os registros: a constituição de um “dossiê” dos alunos que poderá ser utilizado como defesa da escola em suas práticas cotidianas, como, por exemplo, para expulsar/transferir compulsoriamente alunos ou encaminhá-los a outras instituições, como o Conselho Tutelar, a Delegacia ou Poder Judiciário (FONSECA; *et al*, 2014, p. 41).

No contexto por nós estudado, pudemos encontrar evidências que vão ao encontro das ponderações de Fonseca (*et al*, 2014). Passaremos a detalhar dados que consideramos relevantes para a análise em foco no presente trabalho. Como já expusemos, delimitamos o nosso olhar para apenas os registros que envolvessem estudantes de 8º ano. As fontes foram os três cadernos de ocorrência específicos dos 8ºs anos do período diurno, e o livro de ocorrências gerais da escola, onde também encontramos registros envolvendo estudantes das turmas citadas, bem como de discentes do 8º ano noturno. Foram contabilizados 211 registros envolvendo estes estudantes no ano letivo de 2014.

Podemos afirmar que os registros analisados apresentam não uma tipificação única de indisciplina, mas variadas indisciplinas. Com a

finalidade de entender melhor as ocorrências registradas, agrupamos as situações apresentadas nas seguintes categorias: atividades alheias a aula / indiferença; desrespeito; infração; insubmissão; conflitos; e não entrega de atividades. Aparecem também registros relacionados a atestados médicos, autorização para entrar ou sair da aula e conversas com os responsáveis pelo estudante considerado indisciplinado.

Dentre as categorias supracitadas, a que mais aparece nos registros analisados é a indisciplina como postura de indiferença do estudante quanto ao trabalho do professor, manifestada em um comportamento envolvido em atividades alheias a aula. Referente a esta categoria, encontramos 92 ocorrências²¹. As atividades alheias à aula são variadas, vão desde brincadeiras, arremessos de bolinhas de papel, até conversas paralelas:

“O aluno caminhou a aula inteira, conversou, não fez nada referente à matéria. Foi chamado a atenção, em vão”.

“O aluno conversa o tempo todo, brinca durante a aula e não realiza as atividades propostas, nem copia do quadro as correções, não faz tarefas”.

Destacamos que no primeiro registro apresentado, a professora afirma que as chamadas de atenção são vãs, tamanha a indiferença do estudante. Há uma preocupação por parte dos docentes de que o estudante faça as atividades propostas, em contrapartida podemos notar uma significativa resistência por parte dos discentes.

“A aluna [...] se recusou a fazer a aula de Ed. Física, por achar a aula chata e sem interesse. A mesma se compromete a partir deste dia a participar das aulas”.

“A aluna não fez as atividades e estava dormindo na sala”.

“A aluna se recusou a participar da aula, respondeu com grosseria”.

²¹ Há registros que se enquadram em mais de uma categoria.

Estas ocorrências vêm comprovar que um número significativo de estudantes não vê sentido na escola, manifestando isso através do que Bourdieu e Champagne (2012) chamaram de “indiferença impertinente”. O choque cultural entre as expectativas da escola e as expectativas destes estudantes de periferia parece traduzir-se no elevado número de ocorrências relacionadas à resistência que os discentes estabelecem às proposições pedagógicas dos professores. Dentre essas ocorrências, muitas delas trazem a denúncia de que os estudantes não copiam do quadro, deste modo fica evidente a valorização da atividade da cópia por parte do corpo docente analisado. Pode-se inferir que, diante das inúmeras possibilidades de entretenimento disponíveis aos jovens na atualidade, algumas atividades escolares podem ser concebidas por eles como anacrônicas, fomentando ainda mais a oposição ao que a escola pode oferecer-lhes.

Dentro da classificação de registros ligados à indiferença dos estudantes, há as reclamações quanto às atitudes tomadas pelos discentes visando atrapalhar o andamento das aulas:

“Não parava de atrapalhar a explicação de história, e pedi que se retirasse da sala”.

“Enquanto alguns alunos apresentavam um trabalho o aluno ficou falando alto, e passeando na sala com um ‘Narguilé’²²”.

Vemos claramente aqui situações em que o reconhecimento é denegado, pois é possível perceber posturas contrárias à experiência do amor, à experiência do direito de ser ouvido, e ainda o desprezo de alguns estudantes pela atividade docente. Podemos considerar que nestes casos o desenvolvimento do sentimento de injustiça se dá ao professor deparar-se com inúmeros obstáculos para que os objetivos, por ele estabelecidos ao planejar suas aulas, não se concretizem.

Honneth (2003) também chama o reconhecimento denegado de desrespeito. As ocorrências, que nós classificamos como alusivas ao desrespeito no ambiente escolar totalizaram 59. Estes registros versavam sobre situações em que professores ou estudantes sentiram-se desrespeitados por meio de gritos, “palavrões”, fofocas e até mesmo *bullying*.

²² Narguilé é um cachimbo de água utilizado para fumar tabaco aromatizado. Fonte: Wikipédia.

No que tange ao sentimento de injustiça a partir da indisciplina manifestada através do desrespeito, há também que se refletir que esta manifestação não é unilateral no cotidiano da escola, no sentido de se supor que somente os estudantes seriam desrespeitosos. Quando concebemos a escola democrática como uma instituição que tem como missão minimizar os efeitos das desigualdades sociais, e constatamos que dentro dela há estudantes submetidos a discursos performativos que os anulam através de ritos de instituição, consagrando-os ao avesso, é possível dizer que não só os professores são vítimas de desrespeito, mas os estudantes também padecem deste mal. Dubet (2008, p. 95) afirma que “uma escola na qual os melhores alunos obtenham as honrarias e os outros, todo o desprezo não seria justa”. Ele assegura ainda, que

a violência escolar não é unicamente o produto da crise social e da delinquência dos alunos; quando é antiescolar, ela é também uma resposta à violência muito particular a qual se submetem os alunos levados a perder toda a autoestima, fazendo voltar o estigma contra aqueles que o estigmatizaram (DUBET, 2008, p. 104).

Há também, nos cadernos e livro de ocorrências anotações ligadas à quebra de regras por parte dos estudantes, as quais classificamos como registros de infração, estes totalizaram 42. As infrações mencionadas são: chegadas tardias; saídas de sala sem permissão; uso de chicletes e balas dentro de sala; sentar fora do lugar marcado; gazeirar aula e passar cola em provas. No tocante a esta questão vale lembrar o que nos aponta Silva (2013, p. 149), ao constatar que “para os jovens, os comportamentos de indisciplina seriam naturais, uma vez que a ‘bagunça’ é percebida como algo normal”. Este seria mais um aspecto das divergências de expectativas entre docentes e discentes. As divergências fomentam tanto insubmissões às solicitações dos professores, contabilizadas em 27 ocorrências, quanto aos confrontos na relação professor-estudante.

Ainda aparecem em nossas fontes 26 ocorrências envolvendo conflitos entre estudantes, 9 relacionadas a não entrega de atividade, 7 relatos de reunião com o responsável por algum estudante e 7 atestados médicos ou autorizações de entrada ou saída de sala.

Em nossa análise do livro e cadernos de ocorrências, selecionamos ainda, para a presente problematização, dois casos que consideramos emblemáticos, a saber: a trajetória de registros de dois

estudantes que mais tiveram anotações no ano de 2014: Judite com 23 ocorrências envolvendo seu nome e Moisés com 15.

Judite tem o seu primeiro registro em 19 de março de 2014 e o último em 28 de novembro de 2014. Nesse intervalo de tempo, não houve mês em que seu nome não figurasse no caderno ou no livro de ocorrências. Considerando que um ano letivo é composto por 200 dias, podemos afirmar que em pouco mais de 10% deles, Judite teve atitudes consideradas indisciplinadas pela escola. Já no início do ano letivo, no mês de março, consta um registro no caderno de ocorrências da turma de que uma professora conversou com a mãe da estudante, porém o registro não detalha o teor da conversa. Esta é a única menção da chamada dos responsáveis desta discente à escola. Chama-nos a atenção o fato de que poucos registros apontam para alguma sanção aplicada frente ao comportamento indesejado da estudante. Em algumas ocorrências pode-se ler o nome da estudante assinado abaixo, como se o próprio fato de assinar o caderno ou livro de ocorrências fosse a sanção. Destacamos a seguir algumas situações envolvendo esta estudante:

“Sempre discute com seus colegas, respondona, fala muitos palavrões”. [26/03/2014]²³

“Continua falando palavrões e discutindo com os meninos”. [14/05/2014]

“Jogou o penal no Moisés. Ao ser chamada a sua atenção, gritou com a professora”. [26/08/2014]

Os termos “sempre” e “continua” denotam a continuidade da postura considerada indesejada da estudante que chega a entrar em confronto com a professora ao ser chamada sua atenção. Os registros envolvendo o nome de Judite giravam em torno de conflitos com colegas, insubmissão a ordens e solicitações de professores, desrespeito e indiferença às aulas. É curioso que aparentemente não é feito algo de mais significativo por parte da escola na tentativa de reverter o quadro dessa estudante, a não ser converter suas atitudes em ocorrências registradas.

Talvez a postura dessa estudante esteja ligada ao conflito social advindo do reconhecimento denegado e manifestado através da “luta por

²³ Optamos por apresentar as datas dos registros somente nos casos em que consideramos relevantes para a análise.

reconhecimento” (HONNETH, 2003). Com efeito, a jovem estaria durante todo o ano letivo reivindicando reconhecimento através de suas atitudes, enquanto a escola, ao que tudo indica, sentia-se de mãos atadas. Percebemos uma situação semelhante a esta pontuada ao analisar a trajetória do estudante Moisés, a partir das ocorrências que envolvem seu nome. Aliás, conflitos entre Judite e Moisés figuraram mais de uma vez entre os registros de um dos 8ºs anos do período matutino.

A primeira ocorrência envolvendo Moisés está datada em 13 de maio de 2014, e a última em 13 de novembro de 2014. No caso dele também não há mês, no intervalo apresentado, em que o estudante não possua registros. As anotações relativas a Moisés versam sobre conversas paralelas em sala, desrespeito aos colegas e execução de atividades alheias à aula. Encontramos um registro que parece tentar defini-lo (nomeá-lo):

“O estudante conversa bastante, caso algo saia errado em suas atividades, o mesmo chama nomes impróprios e gosta de ficar trocando de lugares, ou seja, muitas vezes não segue o espelho da sala de aula”.

Julgamos ser oportuno salientar a importância do reconhecimento relacionado ao direito, para o desenvolvimento de autorrespeito (HONNETH, 2003). Em vista das atitudes do estudante apresentadas no caderno de ocorrências, possivelmente o mesmo não se sinta reconhecido. Outro aspecto que gostaríamos de ressaltar é a importância dada pelos professores aos lugares marcados, algo que não aparece somente na trajetória de Moisés, mas ao longo dos cadernos e livro de ocorrência analisados. Cabe aqui novamente a reflexão de Dubet (1998) a respeito dos jovens lidarem melhor com a construção de experiências do que com a internalização de papéis. Entendemos que a demarcação de lugares na sala de aula está ligada à conformação destes adolescentes, tarefa que neste momento pode, além de estar fadada ao fracasso, acarretar embates mais intensos na relação professor-estudante. A presença dos responsáveis pelo Moisés aparece registrada duas vezes:

“No dia de hoje a mãe do estudante Moisés, compareceu a U.E. a pedido da professora Susana. Conversamos com a mãe a respeito das atitudes do estudante com respeito à falta de entregas de trabalhos, faltas em dias de provas, não faz as atividades, conversa demais nas aulas e tem faltado com o respeito com colegas e professores, ficou

acordado que a mãe do estudante virá a Escola algumas vezes para observar o comportamento do mesmo”. [18/08/2014]

“No dia de hoje nos reunimos com os pais do estudante Moisés, Sr. Jacinto e Sra. Carmelita, as professoras [...] e a gestora [...]. Conversamos e explicamos aos pais o comportamento do estudante, a falta de respeito com professores e colegas. O estudante comprometeu-se em mudar suas atitudes e terminar o ano letivo em nossa U.E”. [25/08/2014]

Na tentativa de resolver os problemas relacionados ao estudante, os professores requisitam a presença da mãe dentro do ambiente escolar periodicamente para observar seu comportamento. Parece-nos que desta forma a escola está sugerindo que a família acumule funções que não lhes diriam respeito, em outras palavras, além das atribuições maternas, a escola requisita que a mãe exerça um papel de inspetora do filho no cotidiano escolar. A este respeito, Ratto (2006, p. 1269) afirma que:

geralmente, os pais são chamados pela escola à medida que seus filhos estejam acarretando problemas para o funcionamento escolar, sendo conscientizados ou cobrados a partir de discursos “prontos e fortes” que os colocam, tais quais seus filhos, também em uma posição constrangedora, com restritas margens de negociação, contestação, relativização ou exposição de suas dificuldades.

Outro detalhe importante a ser evidenciado é o fato de que na reunião do dia 25 de agosto não comparece somente a mãe, mas também o pai do estudante, demonstrando, assim, não ser uma família que os professores participantes considerariam desestruturada, conforme já expusemos em capítulo anterior. Aqui uma das hipóteses apresentadas pelos docentes, relativa à promoção de indisciplina no ambiente escolar, pode ser problematizada, visto que o estudante de 8º ano da escola que tem a segunda maior quantidade de ocorrências no ano letivo possui pai e mãe (que assinam, inclusive, com o mesmo sobrenome).

Entre as duas reuniões com os responsáveis de Moisés, aparece no livro de ocorrências a seguinte situação registrada no dia 21 de agosto de 2014:

“Durante a aula de matemática o estudante [Moisés] ficava chamando a colega de feijão e panela de pressão a ponto da colega se irritar e sair da sala intempestivamente para pedir ajuda. Quando entrei na sala a maioria dos colegas tinham reclamação dele”.

Frente a esta atitude, a escola aplicou-lhe como sanção uma suspensão de três dias. Então, no retorno da suspensão é que acontece a segunda reunião com os pais do discente em que, como vimos, ele é convencido a se comprometer em mudar suas atitudes. O que de fato não acontece, pois podemos ler várias ocorrências subsequentes, culminando na que aparece no dia 13 de novembro de 2014:

“Quando na troca da 2ª para a 3ª aula, ao entrar na sala, o aluno [Moisés] havia jogado no pátio a mochila da colega [...], e ela também jogou a dele. Orientei os mesmos a sentar e copiar o conteúdo. Pedi para que o aluno sentasse na frente, porém o mesmo não o fez. Então foi chamado a orientadora e o mesmo não acatou o pedido. Então foi repassada a situação para a diretora [...] que o orientou a sentar na frente, porém o mesmo decidiu sair da sala. A diretora ligou para a mãe, e o mesmo foi para a casa”.

Os conflitos, desrespeitos, insubmissões persistem, evidenciando entre outras coisas, que as sanções aplicadas pela escola não têm sido eficazes na solução dos problemas de indisciplina no cotidiano escolar. Esta situação favorece o sentimento de injustiça por parte dos professores, pois não é difícil supor que tentar lecionar em turmas onde os eventos considerados pelos docentes como de indisciplina ocorrem quase que ininterruptamente, faz com que a frustração profissional do professor seja contínua.

Na maioria das ocorrências analisadas não apareceu registro de sanções aplicadas aos estudantes transgressores, há 156 anotações em que não é mencionada nenhuma medida de ação para solucionar o problema, nelas nem mesmo há a assinatura dos estudantes. Isso pode revelar que o próprio ato de registrar o acontecimento seja considerado

uma punição, bem como a ideia, que pontuamos anteriormente baseados em Fonseca (*et al*, 2014), de que os cadernos e livros de ocorrência tenham servido muito mais para a escola se assegurar, possuindo um dossiê dos estudantes considerados problemático, do que como um instrumento de disciplinamento. Ratto (2002, p. 103) afirma que este “instrumento age no sentido de comprovar a culpabilidade dos ou das estudantes e a inocência da escola”. Assim, os registros “parecem fazer parte de um movimento que busca absolver-nos através da culpabilização do outro” (RATTO, 2002, p. 102).

Nas anotações que apresentam alguma sanção, temos as seguintes formas de punição: assinatura junto ao registro no caderno/livro; proibição de assistir à aula; política de encaminhamento (para secretaria, ou diretoria); chamada dos responsáveis até a escola; conversa com o estudante; chamada de atenção oral; deixar o estudante sem recreio; reparação de algum dano; troca de lugar na sala; suspensão; levar o estudante a se comprometer a mudar de comportamento; solicitar presença da mãe durante a aula; mandar o estudante para casa; apreensão de objeto estranho às atividades escolares; e ameaças de transferência de escola ou turno. Excetuando a assinatura no caderno/livro e a proibição de assistir à aula que aparecem em 16 e 7 ocorrências respectivamente, os outros tipos de sanções não chegam a figurar 5 vezes nos registros analisados.

A partir da perspectiva sociológica entendemos que as manifestações de indisciplinas no cotidiano escolar estão ligadas a estruturas maiores da sociedade, não tendo as sanções, que simplesmente envolvem a tentativa de cessação do ato indesejado – como o castigo de não assistir aula, a assinatura após o registro da ocorrência, ou até mesmo a chamada de atenção pontual –, a força necessária para quebrar o ciclo de indiferença à escola. Até mesmo as ameaças demonstraram não resolver os problemas referentes às atitudes dos estudantes apontados pelos docentes. É o que podemos constatar na trajetória de dois discentes em específico, que chamaremos no presente trabalho de Roberto e Cristiano.

“O estudante Roberto brinca o tempo todo nas aulas de geografia, não para sentado em sua cadeira, reclama ao efetuar as atividades, onde chamei a atenção do mesmo várias vezes e não resolveu, então resolvi registrar suas atitudes perante a turma toda” [02/04/2014].

De todos os registros analisados, o apresentado acima foi o que mais evidenciou o caráter do uso dos livros e cadernos de ocorrências na execução de ritos de instituição. A docente relatora afirma ter realizado o registro *“perante a turma toda”*, o que demonstra uma situação de acusação pública, ou seja, de nomeação, categorização. Entretanto, tudo indica que um dos efeitos do rito de instituição, neste caso, foi a continuidade de atitudes indesejadas.

“Aos dezesseis dias do mês de abril do ano de 2014, foi realizada uma reunião com o estudante Roberto, juntamente com alguns professores para tratarmos de assuntos referentes à indisciplina e o não cumprimento de normas e regras. Foi conversado com o estudante e ficou acordado que o mesmo irá se controlar nas conversas e o mesmo irá cumprir as normas e regras da escola”. [16/04/2014]

“Compareceu na escola a mãe do aluno Roberto e conversou com os professores sobre a indisciplina do mesmo. Deixando bem claro para a mãe que se ele não melhorar o comportamento o mesmo será transferido”. [05/05/2014]

“Ao terceiro dia do mês de julho, foi realizada uma reunião com a mãe do estudante, [...], juntamente com o estudante Roberto, a orientadora [...] e alguns professores sobre a indisciplina do mesmo e o não cumprimento de normas e regras. Ficou acordado que se houver qualquer reclamação do estudante Roberto sobre o não cumprimento de normas e regras o mesmo será transferido da unidade escolar”. [03/07/2014]

De certa forma a escola investiu neste estudante no sentido de chamá-lo para conversar a respeito de suas atitudes. Poderíamos considerar que neste caso houve uma espécie de reconhecimento. Todavia, nos três registros apresentados fica claro que o “acordo” foi estabelecido pela escola, e que estudante e família precisaram acatá-lo passivamente; o discente e seus familiares parecem nem terem sido ouvidos. Ratto (2006) também percebeu isso em sua pesquisa, analisando registros em livros de ocorrência:

Conforme as especificidades que marcam a lógica disciplinar dos livros de ocorrência sobre os pais, as narrativas que aludem à decisão compartilhada, à concordância ou à ciência deles, indicam principalmente que estão informados ou notificados da posição tomada unilateralmente pela escola, posição muitas vezes reforçada por ameaças (RATTO, 2006, p. 1271).

Logo, quando a escola impõe acordos com as famílias, inclusive tecendo ameaças, ela está tentando disciplinar não somente os estudantes, mas também seus pais. No entanto, as ameaças parecem não surtir efeito entre os estudantes analisados, pois podemos encontrar a seguinte ocorrência, no mês de novembro, mencionando Roberto:

“O aluno atrapalha os colegas que estão fazendo atividades e não copia”. [13/11/2014]

A escola não cumpriu com suas ameaças e aquilo pelo qual ela lutou contra, a saber a inadequação deste estudante, perdurou até quase o final do ano letivo. Outro caso de ameaças que além de não surtirem efeito não foram cumpridas aparecem na trajetória do estudante Cristiano:

“No dia de hoje foi chamada a esta U.E. a mãe do estudante Cristiano [...], a conversa aconteceu com a Diretora [...] e as professoras [...] na sala dos professores. Foi sugerido pelas profs. e pela direção movimentar o estudante para o noturno. Porém a pedido do mesmo decidimos que o estudante vai permanecer no matutino. Mas, se o comportamento do Cristiano não melhorar somente terá vaga para o mesmo no noturno. A orientadora [...] também chegou durante a conversa e concordou com mais uma chance. A mãe do estudante ficou de acordo com essa conversa”. [08/09/2014]

“O aluno agrediu verbalmente a colega Fabíola dizendo que a mesma deveria usar uma chapa e deveria colocar uma massa (cigarro) na sua boca. Foi chamada a orientadora [...], e a mesma levou para a biblioteca. E

assim que a orientadora saiu da sala o mesmo fugiu da escola”. [13/11/2014]

Aqui neste caso aparecem paralelamente a ameaça e a chance, e neste jogo a escola acaba por fomentar o que ela não deseja. Com isso não estamos querendo defender o uso de transferências como medidas de superação das indisciplinas, pois este procedimento constituir-se-ia em mais um rito de instituição, naturalizando o comportamento do estudante na tentativa de fazê-lo ver a si mesmo como a escola pensa que ele é (BOURDIEU, 1998a). O problema é que se a escola ameaça e não cumpre, o seu discurso vai caindo mais ainda no descrédito entre os atores escolares, inclusive fazendo com que os professores que esperavam o cumprimento da ameaça pela escola sintam-se injustiçados.

Como vimos, os cadernos e livro de ocorrências têm servido para enquadrar os estudantes, colocando sobre eles a marca de problemas a serem exterminados. O que parece é que existe um combate naturalizado em que os estudantes representariam uma constante ameaça aos professores tidos como os detentores da verdade e da justiça. Ratto (2002, p.100) explica a relação existente entre as autoridades escolares, os estudantes e os livros de ocorrências da seguinte forma: os estudantes ocupariam “uma permanente posição de culpa”, e as autoridades escolares, que sempre teriam “a razão e o poder de afirmar a verdade”, utilizariam do livro de ocorrências como “um dos momentos de confirmação” da culpa dos estudantes, uma “transformação do potencial em real”. Dessa forma, a lógica seria: o estudante

fez algo de “errado”; a “verdade dos fatos” está escrita no livro; a escola “inocenta-se” e apresenta as medidas anteriores ou atuais encaminhadas para a resolução do problema disciplinar; os responsáveis “concordam” com tudo e assumem a responsabilidade sobre o que acontecer no futuro, assinando seu nome nesse texto, assinatura que funciona tanto como concordância quanto como prova de verdade e de responsabilização (RATTO, 2006, p. 1277-1278).

Poderíamos afirmar que o livro de ocorrências fabrica provas contra os estudantes e as famílias isentando a escola de qualquer responsabilidade pelas indisciplinas que acontecem no cotidiano escolar. Entretanto, é preciso esclarecer que, em consonância com Ratto (2002; 2006), não queremos virar do avesso a relação dos professores e

estudante com o livro de ocorrências, tirando a culpa tão cristalizada dos estudantes e colocando-a sobre os professores e a escola. O espaço aqui é o da análise dos efeitos dos sentimentos de injustiças objetivados na culpabilização dos estudantes através dos livros de ocorrências.

Não há como afirmar que não existam professores que tentem fazer algo para a superação das indisciplinas, as próprias sanções mencionadas anteriormente constituem-se uma tentativa, no entendimento dos docentes, de deixar o ambiente escolar mais justo. Apresentamos a seguir dois exemplos de atitudes que docentes afirmam ter diante da frustração das expectativas quanto ao trabalho educacional com adolescentes.

“Procuero adequar-me as várias realidades para reverter as diversas situações”.

“Procuero rever meu planejamento. Para que seja cada vez mais dinâmico e chame atenção de todos”.

Ante a estas afirmações, compreendemos que há uma investida por parte destes professores, ou pelos menos eles se percebem como atores que se empenham na busca de soluções que venham ao encontro dos estudantes.

No entanto, as intervenções dos docentes (quer as que vão “de” e quer as que vão “ao” encontro do estudante) em grande medida não têm logrado resultados considerados satisfatórios. Isto tem gerado certo sentimento de impotência nos professores, evidenciados em expressões como: “*não adianta pedir*”, “*chamei atenção várias vezes, mas não resolveu*”. A impotência diante dos obstáculos que surgem na relação dos docentes com os estudantes vai desgastando os professores emocionalmente, levando-os a sentirem-se injustiçados. Todavia, todo este processo constitui o ambiente educacional como um todo, perpassado de injustiças, uma vez que os estudantes não correspondem às expectativas dos docentes, da mesma maneira, os docentes não correspondem às expectativas dos estudantes, fazendo com que as representações que ambos possuem uns dos outros sejam negativas. Isto posto, passaremos a analisar as representações de adolescência construídas pelos professores.

4.2 REPRESENTAÇÕES DOS DOCENTES QUANTO A ADOLESCÊNCIA

“Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério. O jovem no Brasil nunca é levado a sério”.

Chorão (1970-2013)

Como já justificamos anteriormente, nossa escolha por investigar os sentimentos de injustiça de professores que trabalham com adolescentes se deu em virtude de que os conflitos entre professores e estudantes se intensificam quando estes estão entre os 13 e 18 anos de idade (ROCHA, 2010). Por este motivo, buscamos compreender as representações que os docentes possuem acerca da adolescência, problematizando estes dados à luz de pesquisas sociológicas. Tavares (2012, p. 181-182) aponta que “os primeiros esforços dentro de um empirismo sociológico para realizar estudos sobre a juventude datam do século XVIII. A função social da juventude era se integrar à sociedade maior, de modo a solidificá-la dentro de um sistema de valores prescritos”. Posteriormente, no século XX,

os jovens, muitas vezes, foram considerados surdo-mudos sociais, e impôs-se uma educação com vínculos disciplinadores e morais do arbitrário cultural dominante, apoiado em critérios objetivistas. A instituição educativa assim age com o jovem ignorando a natureza dos seus signos e códigos descompromissados com a ordem social, o seu sentido afirmativo de identidade, as potencialidades dos seus questionamentos, a condição provisória da vida e a vulnerabilidade material que sofre em função da mudança das relações produtivas da sociedade em crise. Os jovens/alunos têm protagonizado, assim, experiências que testemunham o quanto são vulneráveis diante de uma atenção ambígua, ausente, formalista, cautelosa e desconfiada (SOUSA; DURAND, 2002, p. 168).

Com efeito, é possível perceber que através da imposição do arbitrário cultural dominante, a educação silenciou os jovens, desconsiderando as peculiaridades da juventude, e posicionando-os, de

certa forma, como uma ameaça à escola. Quando voltamos o olhar para a relação atual da juventude com a instituição educacional, podemos perceber, com base em Dayrell (2007, p. 1106-1107), que os desafios aí imbricados provavelmente advêm das mutações profundas da sociedade ocidental. Segundo o estudioso, esta conjuntura afeta “diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações, interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços”. Não se pode esperar que os jovens da atualidade recebam com passividade as formas de socialização realizadas pela escola. Mas quem são estes jovens estudantes?

Pudemos notar nas respostas de professores participantes nesta pesquisa, uma percepção que concebe os estudantes adolescentes de forma homogênea. No entanto, os estudos sociológicos vêm demonstrando não a existência de uma única juventude, mas de juventudes. Camacho (2004, p. 330) salienta que a ideia de jovem não está dada, mas é construída socialmente e culturalmente, estando ligada ao “contexto histórico, social, econômico e cultural”. Nesse sentido, Dayrell (2007, p. 1108) afirma que,

existe uma dupla dimensão presente quando falamos em condição juvenil. Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc.

Analisamos aqui as atribuições de significado da adolescência feitas pelos professores, bem como problematizamos a condição da juventude a partir dos pesquisadores que se debruçam sobre esta questão. Sousa e Durand (2002, p. 168) asseguram a heterogeneidade dos jovens enquanto grupo social, pois eles se apresentam “sob a égide da diversidade”. Dayrell (2007) aponta para as múltiplas influências externas e interesses que fazem das práticas culturais juvenis não homogêneas.

Apesar da maioria das respostas dos professores aos nossos questionários apresentarem uma visão de certa forma estigmatizada da juventude, destacamos uma professora que aponta para uma classificação de jovem não tão uniformizadora. Segundo ela,

“Adolescentes são imprevisíveis, às vezes surpreendem as nossas expectativas, mas muitas vezes acabam frustrando elas”.

Ao mencionar a imprevisibilidade dos adolescentes, a docente reconhece ser difícil categorizá-los em uma tipificação única, por outro lado ela parece determinar que todos eles possuem certa instabilidade atitudinal. Outra professora, ao mencionar os jovens/estudantes, pontua a respeito da relação que estabelecem entre seus pares:

“Na maioria das vezes existe intolerância entre eles, o que resulta em um baixo rendimento no aprendizado”.

Ao assinalar que a intolerância se dá “na maioria das vezes”, esta docente não generaliza, apesar de enfatizar o que ela considera a respeito do comportamento dos jovens. Todavia, é importante refletirmos a respeito do fato de mais uma vez vermos ser colocado sobre as atitudes do estudante as causas dos problemas em nível de aprendizagem.

Dayrell (2007) afirma que não se podem dissociar atitudes como vandalismo, delinquência, brigas, discussões e manifestos entre os jovens da violência da sociedade brasileira, que segundo ele é multifacetada. Estas expressões atitudinais, consideradas indesejadas, podem ser resposta dos jovens ante a ordem social injusta, manifestação da incredulidade política e fragilidade nos laços de solidariedade, afirma o autor. Como vemos, há um grau de complexidade maior do que os participantes desta pesquisa parecem supor. Não estamos querendo dizer que situações difíceis não aconteçam no cotidiano escolar, e compreendemos que elas se constituem em motivos para que o sentimento de injustiça seja aflorado nos professores. A questão aqui é perceber que uma análise simplista dos eventos do dia-a-dia da escola feita pelos atores escolares pode levar a intensificação das fragilidades, não sendo este o desejo dos próprios atores deste tempo e espaço social.

Apresentamos dois exemplos de como professores da escola estudada classificam a condição dos jovens estudantes:

“Essa fase, é momento de mudanças físicas e emocionais”.

“Geralmente agem pela sua vontade”.

Entendemos que as concepções de juventude/adolescência dos docentes produzem efeitos na sua relação e trabalho com os estudantes. A primeira professora pontua questões biológicas e psicológicas dos estudantes adolescentes. No entanto, as questões sociais parecem ficar à margem na sua análise, o que dificultaria tanto um entendimento mais adequado das ocorrências no cotidiano escolar, quanto uma intervenção pedagógica mais eficaz. Poderíamos supor que o desconsiderar questões de nível social possa contribuir para que a relação professor-adolescente se dê de forma truncada, favorecendo o estabelecimento de conflitos. O que seria essa “própria vontade” pontuada pela segunda professora? Como esta própria vontade é formada?

As influências das questões sociais na condição juvenil são pontuadas por Dayrell. Ele afirma que há diferentes dimensões desta condição e que o espaço onde são construídas influi “transformando-se em lugar, o espaço do fluir da vida, do vivido, sendo o suporte e a mediação das relações sociais, investido de sentidos próprios, além de ser a ancoragem da memória, tanto individual quanto coletiva” (DAYRELL, 2007, p. 1112). Em que medida o ambiente escolar tem sido um espaço do fruir da vida? Segundo Dayrell (2007), há uma tendência de os jovens transformarem os espaços físicos em espaços sociais, pois eles produzem estruturas particulares de significados. Ainda segundo o autor, os jovens atribuem sentido ao lugar onde vivem: “Para eles, a periferia não se reduz a um espaço de carência de equipamentos públicos básicos ou mesmo da violência, ambos reais” (DAYRELL, 2007, p.1112). O pesquisador aponta que a periferia é vista pelos jovens como “um lugar de interações afetivas e simbólicas, carregado de sentidos”. Entretanto, ele lembra que existem tensões na vida desses jovens devido à condição social das classes desfavorecidas:

Podemos constatar que a vivência da juventude nas camadas populares é dura e difícil: os jovens enfrentam desafios consideráveis. Ao lado da sua condição como jovens, alia-se a da pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil. Um grande desafio cotidiano é a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro (DAYRELL, 2007, p. 1108-1109).

Em meio a estas tensões é possível questionar em que medida a escola tem levado em conta as condições juvenis e, de forma mais específica, as condições do jovem pobre. Sousa e Durand (2002) asseveram que os adultos, mestres e pais, constituem-se modelos de referência na socialização dos jovens, contudo, elas afirmam que muitas vezes as exigências dos educadores são alheias às especificidades da idade juvenil. Dayrell (2007, p. 1117) declara que “é muito comum, nas escolas, a visão da juventude tomada como um ‘vir a ser’”. Em outras palavras, ao desconsiderar as peculiaridades da juventude e concebê-la sempre com os olhos no que os jovens serão no futuro, a escola pode acabar por negligenciar as necessidades, por vezes latentes dos jovens enquanto estudantes.

Diante dessas representações e estigmas, o jovem tende a ser visto na perspectiva da falta, da incompletude, da irresponsabilidade, da desconfiança, o que torna ainda mais difícil para a escola perceber quem ele é de fato, o que pensa e é capaz de fazer (DAYRELL, 2007, p. 1117).

Sousa e Durand (2007, p. 166) afirmam que quando a escola recebe os jovens com este olhar de desconfiança, acaba por submetê-los a socializações fundamentadas em modelos teóricos que não se interrogam “diante das transformações práticas da sua vida cotidiana”. Quando a escola trabalha com jovens de hoje, como se fossem os jovens de ontem, a resistência será um processo inerente, bem como o sentimento de injustiça em ambos os atores.

Muitas vezes a juventude é concebida, pelos demais atores sociais, apenas pelo viés negativo. Camacho (2004) afirma que quando isso acontece os jovens são considerados como “problemas”, irresponsáveis ou desinteressados. É o que podemos perceber na declaração de uma participante de nossa pesquisa:

“O adolescente é um ser humano muito acomodado, não busca ideais”.

A docente ainda pontuou que diante deste quadro, os professores seriam responsáveis por colocar metas e objetivos na vida dos estudantes, aconselhando-os e incentivando-os. Dubet (2006, p. 20) afirma que o raciocínio que considera o adolescente como um problema “reúne, largamente, a sociologia espontânea dos atores que interpretam a

delinquência e a violência dos jovens como um defeito da educação: eles são “mal” ou “não” educados, eles não conhecem as regras, as famílias “renunciam”, a escola também...”.

Dayrell (2007, p. 1109) nos lembra que os jovens “amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito das suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante dela, possuem desejos e propostas de melhorias de vida”. Esta perspectiva demonstra que os jovens estudantes estão bem além de um somente “vir a ser”. No entanto, alguns eventos cotidianos na escola, parecem ofuscar este entendimento por parte dos docentes. A questão da família voltou à tona quando os professores discorreram sobre a adolescência:

“A maioria dos adolescentes não têm limites em casa e acabam trazendo isso para sala de aula, não respeitando os professores”.

Insistimos que a questão do reconhecimento se encontra imbricada em embates do cotidiano escolar, como o supracitado. Quando não há uma relação de reconhecimento mútuo, dificilmente os docentes conseguirão vislumbrar os aspectos positivos dos adolescentes com quem trabalham.

Outra questão importante a ser pontuada é que os jovens não estão expostos somente à socialização familiar. Os meios de comunicação, os amigos, a rua, a escola, etc. influenciam na constituição da condição juvenil de cada indivíduo, levando-os a definir e redefinir “suas posições e representações das suas próprias necessidades e interesses” (SOUSA; DURAND, 2002, p. 170). Este aspecto plural “das condições juvenis” parece também ser sonogado na prática pedagógica. Dayrell (2007, p. 1111) afirma que a “turma de amigos é uma referência na trajetória da juventude: é com quem fazem os programas, ‘trocam ideias’, buscam formas de se afirmar diante do mundo adulto, criando um ‘eu’ e um ‘nós’ distintivos”. Ele ainda salienta que “os valores e comportamentos apreendidos no âmbito da família, por exemplo, são confrontados com outros valores e modos de vida percebidos no âmbito do grupo de pares, da escola, das mídias etc.” (DAYRELL, 2007, p. 1114).

Quando a escola ignora essa diversidade de “condições juvenis”, os professores podem, como afirmam Sousa e Durand (2002), acabar nem conhecendo o público com quem trabalham. As pesquisadoras ainda apontam que no ambiente educacional de periferia os docentes “nem sempre têm uma adequada formação profissional e

pessoal ou, ainda, muitos sofrem da falta de reconhecimento social como profissionais” (SOUSA; DURAND, 2002, p. 171). Já os jovens/estudantes não podem esperar muitas garantias do ensino público, no sentido de oferecer “as condições necessárias e suficientes para o desenvolvimento de uma relação pessoal e significativa com os saberes, tão relevante para o êxito da aprendizagem” (SOUSA; DURAND, 2002, p. 171).

Nessa situação a socialização do jovem no contexto escolar e as relações entre o professor e o aluno têm sido especialmente difíceis, com sérios problemas de disciplina e com grande falta de interesse por parte dos alunos, para o desespero dos professores (SOUSA; DURAND, 2002, p. 171-172).

A questão do desinteresse dos estudantes foi enfatizada por alguns professores participantes desta pesquisa, ao escreverem sobre a adolescência:

“[Os adolescentes] estão mais preocupados com internet, celular, facebook; e aula fica em último plano. Busco trazer aulas diferenciadas, aulas que desenvolvam o interesse do aluno, porém muitas vezes em vão”.

“Falta de interesse: meios eletrônicos como celular, facebook, acabam atrapalhando o desempenho em sala de aula”.

“A falta de interesse em participar das atividades pedagógicas em sala também gera conflito entre professores e adolescentes”.

O que parece é que professores e estudantes têm vivenciado uma relação desencontrada. Como já mencionado no presente trabalho, é possível constatar que os docentes se preocupam com esta questão. Alguns deles, como no exemplo supracitado, afirmam tentar modificar sua prática pedagógica na expectativa de ir ao encontro de seus estudantes. Mas essas medidas de ação não parecem resolver as fragilidades vivenciadas no cotidiano escolar. Camacho (2004, p. 339-340) afirma que essa “incapacidade da escola de interferir na vida dos

jovens alunos e a emergência de forte influência dos meios de comunicação acabam provocando a substituição de agências socializadoras”. Enquanto isso, “parece que assistimos a uma crise da escola na sua relação com a juventude, com professores e jovens se perguntando a que ela se propõe” (DAYRELL, 2007, p. 1106).

Toda essa conjuntura faz com que a instituição escolar, nas palavras de Bourdieu e Champagne (2012, p. 482-483), “seja habitada a longo prazo por excluídos potenciais, vivendo as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade sem outra finalidade que ela mesma”. Os estudantes parecem realmente não ver sentido no que a escola oferece, isto ficou evidenciado não apenas nas respostas dos professores aos questionários, mas também nos cadernos e livros de ocorrência, dado o número significativo de registros envolvendo a indiferença dos discentes.

Além da relação do estudante com os professores e os estudos, gostaríamos ainda de retomar a tensão entre o ser estudante e o ser jovem. Camacho (2004) salienta que geralmente o estudante é concebido pela escola como estudante e muito raramente como jovem. Contudo, ante ao que foi pontuado até aqui, podemos inferir que as condições juvenis de hoje têm colocado em cheque os antigos e naturalizados paradigmas pedagógicos da escola. Dayrell (2007) acredita ser este um dos grandes desafios na relação da juventude com a escola. A incompreensão do estudante como jovem pode estar latente, inclusive nas regras escolares. Rocha (2010) demonstra, em sua obra sobre violências escolares, que a escola corre o risco de estabelecer regras que não incidam sobre as possibilidades do aprender, estando assim, fadadas a serem maciçamente desrespeitadas. Nesse sentido, apresentamos algumas colocações de participantes da nossa pesquisa:

“Adolescentes não gostam de seguir regras e normas”.

“É normal do adolescente discordar e não querer seguir regras”.

É possível problematizar as respostas das docentes ponderando se são os adolescentes que não gostam de seguir regras, ou se as regras não possuem um significado efetivo para eles. Outra questão a ser observada é que se o professor considera normal que os estudantes adolescentes não se submeterem as regras, por que o docente se sentiria injustiçado perante a infração de algum discente? Para Dayrell (2007, p. 1121),

o jovem aluno vivencia a ambiguidade entre seguir as regras escolares e cumprir as demandas exigidas pelos docentes, orientadas pela visão do “bom aluno”, e, ao mesmo tempo, afirmar a subjetividade juvenil por meio de interações, posturas e valores que orientam a ação do seu grupo.

Enfim, o que se evidencia nos meandros dos sentimentos de injustiça quanto à indisciplina é a distância entre o estudante ideal e o estudante real. Podemos considerar que não somente a relação família-escola está sendo concebida como algo a ser consumido e não produzido (BAUMAN, 2001), mas também a relação professor-estudante, tem sido vivenciada por seus atores desta forma. Os pequenos problemas como pontua Bauman (2001), têm provocado o rompimento dos laços entre docentes e discentes, levando-os a crer numa “incompatibilidade essencial e irreparável”. Outra questão evidenciada a partir de nossa análise é que a escola quer que os estudantes sejam autônomos, porém não favorece o desenvolvimento da autonomia, quando não reconhece o adolescente ao nível de amor, primeiramente, bem como ao nível de direito.

Como levamos em consideração, nesta investigação, o espaço onde a escola está inserida, a saber, uma periferia urbana, encontramos nos escritos de Bourdieu (2012b, 166) a respeito dos “Efeitos de Lugar” reflexões significativas:

A reunião num mesmo lugar de uma população homogênea na desposseção tem também como efeito redobrar a desposseção, principalmente em matéria de cultura e de prática cultural: as pressões exercidas [...] não deixam outra saída que a fuga (na maioria das vezes interdita pela falta de recursos) para outros lugares.

Constatamos que na escola analisada, há essa fuga frente à desposseção de cultura. No entanto, ela se dá de maneira figurada, manifestando-se através da indiferença dos estudantes. Em outras palavras, a escola exerce violência simbólica através de seus ritos de instituição e tentativa de inculcação de papéis aos jovens, estes respondem com o que a escola considera indisciplina. Silva (2013) salienta que há fatores contextuais que influenciam a indisciplina, como pedagógicos, relacionais e institucionais. Ele afirma que os

comportamentos dos jovens na escola têm sua origem “no cruzamento de diversos fenômenos sociais, escolares e não escolares, que se conjugam como condições de possibilidade para sua ocorrência” (SILVA, 2013, p. 147).

Finalizamos este capítulo com as palavras de Bourdieu e Champagne (2012, p. 485):

A Escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada a todos os níveis de curso, e mantém no próprio âmago aquele que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas. Esses ‘marginalizados por dentro’ estão condenados a oscilar entre a adesão maravilhada à ilusão proposta e a resignação aos seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente.

Ou seja, podemos afirmar que entre os estudantes há aqueles que se submetem crendo na ilusão das promessas escolares, e há aqueles que resistem as imposições. No entanto, essa atitude constitui-se uma revolta impotente, diante dos vereditos escolares. Toda a oposição dos estudantes corrobora o sentimento de injustiça dos professores, e também no caso da indisciplina, este próprio sentimento impede os docentes de vislumbrar medidas de ação eficientes para a superação do problema.

5 PROCESSOS DE AVALIAÇÃO: O ENFRAQUECIMENTO DO MÉRITO ESCOLAR E O SENTIMENTO DE INJUSTIÇA

“Parece, com efeito, que a explicação sociológica pode esclarecer completamente as diferenças de êxito que se atribuem mais frequentemente, às diferenças de dons”.

Pierre Bourdieu (1930-2002)

O sistema de avaliação foi apontado pelos docentes como um dos fatores promotores de injustiça no cotidiano escolar. Isso fica evidenciado nas seguintes declarações:

“O sistema com seus critérios injustos de aprovação”.

“O método de avaliação que nem sempre é justo”.

“O método de avaliação, principalmente ao decidir se o aluno deve passar ou reprovar”.

Mas qual aspecto da avaliação seria considerado injusto pelos professores participantes da pesquisa? Não seriam os próprios meios utilizados para avaliar que definiriam aprovações e reprovações? Analisando outras respostas dos docentes aos nossos questionários, pudemos perceber que a injustiça, relacionada aos processos de avaliação, é sentida pelos professores, pois a meritocracia não tem sido genuinamente vivenciada no juízo avaliativo executado na escola. Há uma professora que afirmou se sentir injustificada ao...

“‘Ter que aprovar’ alunos sem condições de passarem para série seguinte. [...] o aluno que é aprovado sem merecer”.

Como já mencionamos na apresentação desta dissertação, quando a escola trabalha dentro de uma perspectiva meritocrática, está subjacente à existência de uma igualdade fundamental entre os estudantes, levando cada um deles a ser responsabilizado por seus sucessos ou fracassos. Ao se deparar com o fracasso dos estudantes e não vislumbrar a reprovação destes – o que é uma penalidade considerada legítima pelos professores – os docentes sentem-se injustificados. Para Dubet (2014), o mérito é utilizado pelos atores sociais

como meio para determinar quais são as desigualdades consideradas justas. Na perspectiva deste sociólogo, para que isso aconteça é necessário

combinar uma igualdade fundamental a uma desigualdade dos méritos. Nesse caso, o sentimento de injustiça não procede do mérito como tal, uma vez que cada um procura fazer com que seu mérito seja reconhecido, mas do fato de que as provas que fixam esse mérito – a produtividade, os concursos, as promoções de nível, as recompensas – seriam injustas ou falsificadas (DUBET, 2014, p. 26).

Nesse sentido, pouco adiantaria um professor aplicar provas e atribuir notas a fim de medir o mérito dos estudantes, se ao final do processo há uma “*igualdade injusta*”, no sentido de que os que merecem e os que não merecem têm um tratamento *igual* – a aprovação. Na declaração da docente que expusemos anteriormente, evidencia-se a contestação da aprovação de estudantes que não teriam condições de frequentar a série seguinte. Mostraremos, a seguir, os fatores que, segundo os professores, têm nutrido a desvalorização do mérito na escola estudada neste trabalho.

5.1 METAS DE APROVAÇÃO QUE NÃO COEXISTEM COM O MÉRITO ESCOLAR

Os professores participantes desta pesquisa alegaram ter que cumprir metas de aprovação²⁴, sendo este o motivo de estarem obrigados a aprovar estudantes considerados não merecedores:

“A pressão oriunda do governo para que o grupo escolar atinja metas, sem que eles próprios deem condições propícias para tal”.

²⁴ O cumprimento de metas de aprovação é exigido aos professores, pois, segundo o portal on-line do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) “é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil” (INEP, [2015?]).

“Como a escola tem metas a cumprir (número de alunos, baixa evasão, baixa reprovação) somos obrigados a aceitar em qualquer período do ano alguns alunos que já haviam largado os estudos, outros com histórico duvidoso e pior ainda é ter que aprovar aqueles que não têm condições de passar de ano. Existe ainda casos em que é necessário aprovar o aluno para que a escola ‘livre-se dele’ (especialmente alunos com comportamento inadequado) mesmo que ele não seja apto ou merecedor de aprovação”.

“Ter que aprovar alunos ‘bons’ e ‘ruins’ em função do número de reprovações”.

Na primeira declaração a professora sente-se injustiçada por perceber um contrassenso entre as exigências e as condições concretas proporcionadas para sua efetivação. Voltaremos a problematizar a questão das condições concretas adiante. Nesta seção, iremos nos ater ao paradoxo entre a meritocracia e as metas estabelecidas. No segundo excerto, a docente revela quais são as metas exigidas à escola. Algo que chama a atenção em suas declarações é o fato de a aprovação ser utilizada como ferramenta para a escola “livrar-se” de estudantes que já não considera merecedores do investimento escolar. Isto está evidente no terceiro trecho exposto, quando a docente diferencia estudantes bons e ruins. Estas afirmações evocam novamente as nomeações e categorizações detalhadas em capítulo anterior. A escola escolhe abrir mão de algo que lhe é tão caro (a força do mérito), para não ter que acolher determinados estudantes. O fato de a meritocracia ser tão estimada pelos professores fica evidenciado no discurso que permeia suas falas e posicionamentos. Poderíamos problematizar as tensões que existem entre “estar apto...” ou “ter condições de passar de ano” e “ser merecedor”. O que faria um estudante merecedor? Que condições seriam estas? Aqui não fica tão claro se a condição para a aprovação justa seria ter adquirido os conhecimentos prévios necessários para cursar a série seguinte (aptidão), ou ter *feito por merecer*, no sentido de apresentar o produto do trabalho estudantil através dos resultados numéricos (notas), ou mesmo ter apresentado o comportamento esperado pelos professores.

A pressão exercida sobre os docentes com relação ao número de reprovações ficou evidenciada nas falas da orientadora educacional e da gestora da escola durante o conselho de classe:

“Já temos 48 reprovações no primário²⁵, vamos manear no Fundamental II²⁶”. [Orientadora Educacional]

“Se tivermos muita reprovação, virá uma verba do PDE e teremos que fazer vários projetos na escola”. [Gestora da Escola]

O fato de receber recurso público e *ter* que desenvolver projetos com este dinheiro era visto como algo negativo pelos professores e gestora. Ficou claro que seria feito o que fosse preciso para que o número de aprovações não caísse. Como explicamos anteriormente, o conselho de classe observado, consistia numa reunião para decidir o destino escolar de estudantes que não haviam atingido a média anual estabelecida para a aprovação na prova final de recuperação. A quantidade de estudantes nessa situação era significativa, o que nos leva a ponderar que se a escola não estivesse cobrando metas de aprovação o número de discentes reprovados seria elevado.

Dubet (2008, p. 72) pondera a respeito da justiça escolar afirmando que uma escola em que “os melhores sabem cem vezes mais que os piores, não seria justa”. Para o sociólogo (DUBET, 2008, p. 40), “a ficção mais eficaz e mais banal consiste em fazer de conta que os resultados escolares dos alunos são consequência direta do seu trabalho, de sua coragem, de sua atenção, enfim de tudo o que engajam livremente no seu trabalho escolar”. Em nossa observação do conselho de classe ficou evidente o anseio dos professores por fazer valer a meritocracia fundamentada na produção escolar dos estudantes:

“Desde o início do ano eles não conseguiram acompanhar”.

²⁵ Antiga nomenclatura utilizada para designar os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º a 5º ano).

²⁶ Nomenclatura utilizada para designar os anos finais do Ensino Fundamental (6º a 9º ano).

“Se o Tadeu, não conseguir na prova, ele não passa comigo! ”

“Eu concordo em passá-lo, mas lá no meu íntimo eu penso que ele não merece! ”

Estas declarações revelam que além do professor colocar sobre o estudante a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar, a reprovação é tida como um *castigo* para o discente que não produziu dentro do esperado. Dubet (2008, p. 42) afirma que, dessa forma,

o aluno não é orientado em função do que sabe ou do que deseja, mas em função de suas incompetências e da distância que o separa de um modelo de excelência, ao qual ele é, “obrigado” a decidir em nome da justiça e da universalidade da detecção do mérito.

No entanto, este sociólogo alerta para a necessidade de problematizarmos a respeito da confiabilidade das “provas de detecção do mérito”. Ele afirma que as análises têm demonstrado que as técnicas de avaliação e de atribuição de notas são flutuantes, justificando que “os mesmos trabalhos escolares não seriam avaliados da mesma maneira por dois professores diferentes” (DUBET, 2008, p. 44). Segundo o autor os docentes creem no mérito de maneira muito sólida, pois eles, via de regra, foram bons estudantes, tendo sido beneficiários da meritocracia.

Há, portanto, algo como uma aposta na liberdade dos indivíduos e um certo consenso na ideia do mérito, quando o mérito não é simplesmente uma reconstrução biográfica que transforma em vitória pessoal uma sequência de acasos felizes. Talvez o mérito seja mais uma crença do que um fato. O problema está no fato de que essa crença é ainda mais necessária quando a crítica do mérito não leva a dele se livrar (DUBET, 2008, p. 46).

Ao valorizar o mérito, os professores partem do pressuposto que existiria uma igualdade de oportunidades plena, considerando que a garantia da matrícula em uma escola constituir-se-ia a oportunidade necessária e suficiente para o sucesso escolar. A este respeito Dubet (2008) adverte que em uma sociedade desigual, as condições de

igualdade de oportunidades não são plenamente realizáveis. O sociólogo ainda considera que a “igualdade das oportunidades pode ser uma grande crueldade para os perdedores de uma competição escolar encarregada de distinguir os indivíduos segundo seu mérito” (DUBET, 2008, p. 10). Dessa forma, a busca pela igualdade de oportunidades deixaria “um grande número de alunos desprovidos à beira do caminho” (DUBET, 2008, p. 75).

Dubet (2008, p. 14) aponta que há na escola um “darwinismo social fundamentado sobre a justiça dos exames escolares”. Para ele a competição escolar faz dos estudantes desiguais, dessa forma, reinaria na escola uma “obsessão pela idade ‘normal’, pelo aluno em atraso e pelo aluno adiantado, onde os abandonos praticamente impedem os retornos, onde os acidentes de percurso deixam traços indelévels nos boletins escolares...” (DUBET, 2008, p. 67).

Sendo assim, explicações como “falta de trabalho”, “falta de atenção”, “falta de seriedade”, ou “quando se quer, se pode” são utilizadas para justificar de forma banal as performances desiguais dos estudantes (DUBET, 2008). “Tudo se passa como se ele [o estudante] tivesse decidido ‘livremente’ sobre suas performances escolares trabalhando mais ou menos” (DUBET, 2008, p. 40-41). Esta situação ficou evidenciada nas respostas dos professores aos nossos questionários com relação ao que consideram injusto no cotidiano escolar:

“São várias situações, uma delas é a imposição do sistema que garante aos desinteressados, oportunidades que acabam por desvalorizar aqueles que dedicam-se por completo”.

“O professor se organiza, prepara sua aula com empenho, e muitas vezes esse aluno não percebe, pois está interessado em conversar com os colegas, brincar no horário da aula; e com isso cai seu rendimento”.

“A falta de interesse pela disciplina. Ex. matemática, português, música, etc.”.

Aparentemente a escola não tem se questionado a respeito do porquê da existência de um considerável número de estudantes apresentar desinteresse pelo que ela oferece. Já pontuamos aqui as tensões pelas quais os jovens estudantes passam diante das contradições envolvendo sua vida dentro e fora da escola, Dubet (2008, p. 77) afirma

que muitos discentes “rapidamente se recusam a participar do jogo e vivenciam a escola como uma pura imposição”. Ora, não há como se pensar em um processo de ensino-aprendizagem efetivo que seja vivenciado simplesmente como obrigação. A sociologia da educação tem apontado que esta postura dos jovens de periferia diante da escola está vinculada às diferenças culturais, muitas vezes, menosprezadas pelos professores. Nesse sentido, Bourdieu (2010a, p. 53) assevera que “tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura”.

Frente à reivindicação dos docentes por estudantes que estejam interessados pela escola, podemos entender que para os professores a diferenciação entre estudantes “displicentes” e estudantes “engajados” através da reprovação seria uma desigualdade justa. Visto que, segundo Dubet (2014, p. 28), os atores sociais consideram que “as desigualdades se tornam justas desde que procedam de um trabalho desigual, desde que os indivíduos ‘tenham decidido’ trabalhar mais ou menos”. Ficou claro nas respostas aos questionários, e nas falas no conselho de classe, que para os docentes o sucesso escolar é uma questão de escolha dos estudantes.

Ante ao exposto, podemos considerar que as metas de aprovação impostas aos professores não podem coexistir com o sistema avaliativo meritocrático aspirado pela maioria dos docentes participantes da pesquisa. Em tal quadro, desenvolve-se o sentimento de injustiça nos professores, já que para eles a justiça está fundamentada no governo do mérito. Deste modo, a frustração é a decorrência mais provável. Por outro lado, é preciso considerar que, diante de uma quantidade significativa de estudantes propensos à reprovação, existem fragilidades no processo de ensino-aprendizagem deste contexto. Uma escola em que os estudantes progridam para as séries seguintes sem aprender também não pode ser considerada justa.

5.2 QUANDO OS LAÇOS AFETIVOS ENTRE PROFESSOR-ESTUDANTE SÃO DETERMINANTES NO PROCESSO AVALIATIVO: CAPITAL CULTURAL X CAPITAL SOCIAL

Visto que a vontade inicial dos professores – que a meritocracia funcione – está desgastada, eles acabam por encontrar um outro parâmetro, que não a nota e a produção escolar, que lhes permita selecionar quais estudantes “merecem” ser aprovados. Dessa forma, os

laços afetivos na relação professor-estudante passam a ser determinantes no processo avaliativo. Os dados analisados aqui demonstraram que estes laços estão balizados pelo comportamento dos estudantes no cotidiano escolar.

“O Fabrício não conseguiu em ciências, mas é um piá tão bom, tão querido”

“O Levi eu acho que dá pra passar. Ele é esforçado, não fala palavrão”.

“Ele é educado, eu gosto dele”.

“Eu gosto tanto desse menino, ele tem tanto potencial...”

“Ele é um piá limpo, ele é carismático. Eu iria ficar com peso na consciência se ele reprovasse, ele é um piá bom!”

“Vamos mudar a nota, ele é esforçado!”

Estas evidências também aparecem nos diálogos abaixo:

“Eu gosto dele, mas ele não conseguiu... A prova não foi justa porque ele faltou nos dias que eu trabalhei os conteúdos que caíram na prova...” [Professora]

“Você viu que é muito da afetividade? ‘Este eu gosto, ele passou...’” [Orientadora Educacional]

“Ainda bem que tu deixou ela em prova!” [Professora 1]

“Deixei só pela bagunça”. [Professora 2]

Metas de aprovação estão estabelecidas, o número de estudantes passíveis de reprovação é elevado, dessa forma, os professores *precisam* encontrar uma alternativa. Vemos na primeira declaração apresentada que o fato do estudante ser considerado um “piá bom” e querido se sobrepõe a nota tirada na prova final. É evidente nos excertos apresentados que a avaliação dos conhecimentos é transformada em avaliação moral: se é considerado educado, o professor gosta, e se o professor gosta, ele aprova. A própria orientadora educacional da Unidade Escolar reconheceu isso, ao afirmar, no momento da observação, que a afetividade é determinante. Até a limpeza e simpatia

do estudante são levadas em consideração na hora de ponderar se “merece” ser aprovado. O que fica claro é que a meritocracia no contexto estudado não está extinta, somente os seus parâmetros foram alterados. O governo do mérito balizado nas notas e resultados escolares está sim em processo de desvalorização no contexto investigado, entretanto o critério comportamental toma o seu lugar na meritocracia. O “esforço” é valorizado, e a “bagunça” penalizada, a ponto de uma docente comemorar, pois outra deixou uma estudante em prova final admitindo ter tomado esta atitude em virtude, simplesmente, do seu comportamento “bagunceiro”.

Frente à realidade encontrada, trazemos à baila os conceitos de capital cultural e capital social propostos por Pierre Bourdieu. Este autor cunhou a expressão *capital cultural* para se referir ao “poder advindo da produção, da posse, da apreciação ou do consumo de bens culturais socialmente dominantes” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 35). O sociólogo (BOURDIEU, 2010c) estabelece a noção de capital cultural como hipótese que explica a desigualdade de desempenho escolar entre os estudantes das diferentes classes sociais, contrapondo-se à ideia da existência de “aptidões naturais”. Nessa perspectiva, as crianças das classes dominantes chegariam às escolas “mais bem preparadas” por possuírem conhecimentos prévios e maiores afinidades com os bens culturais valorizados pela instituição escolar. Este acúmulo de pré-requisitos constitui-se o capital cultural. Do mesmo modo, as crianças das classes populares não teriam um desempenho escolar satisfatório, pois a instituição escolar menosprezaria a distância cultural entre estes estudantes e a cultura promulgada pela escola. Já o capital social é definido por Bourdieu (2010b) como uma rede durável de relações de interconhecimento e de inter-reconhecimento, sendo estas ligações permanentes e úteis. Estas relações podem constituir-se como fonte de benefícios para os indivíduos que delas usufruem (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

Consideramos que, em virtude do enfraquecimento da meritocracia baseada na produção escolar no contexto estudado, o capital cultural esteja desvalorizado no que tange à aprovação dos estudantes. Esta realidade faz com que os docentes encontrem na valorização do capital social (rede durável de relações) estabelecido com determinados estudantes, a alternativa para definir as aprovações e reprovações. Nessa lógica, evocamos novamente os processos de reconhecimento mútuo teorizados por Honneth (2003): o estudante que reconhece seu professor ao nível do amor (querido), do direito (educado), e da estima social (esforçado) é também reconhecido por seu

docente e, em um contexto onde o valor do capital cultural está em baixa, é aprovado com base no capital social. Nogueira e Nogueira (2009, p.43) apontam que “o volume de capital social de um indivíduo seria definido em função da amplitude de seus contatos sociais e, principalmente, da qualidade desses contatos”. Assim sendo, o estudante que possui capital social estabelecido com um maior número de professores terá maiores chances de ser aprovado na reunião do conselho de classe.

Os laços afetivos são tão decisivos que uma das professoras participantes de nossa pesquisa chegou a afirmar, no conselho de classe, que quando quer que um estudante passe de ano, chega a responder o que ele deixou em branco na prova final. Esta afirmação nos leva ao seguinte questionamento: Se metas de número de estudantes aprovados não fossem exigidas neste contexto, esta docente, mesmo assim, valorizaria mais o capital social do que o cultural? É preciso salientar que a mesma professora manifestou vontade de aprovar um estudante, embora a maioria dos outros docentes quisesse reprová-lo com base no mérito escolar, justificando que ele era limpo e educado.

Contudo, faz-se necessário ponderar que no processo avaliativo tanto a valorização dos laços afetivos, quanto à valorização das notas e da produção estudantil podem acabar colocando em segundo plano a aprendizagem em si. Dubet (2008, p. 42) afirma que os estudantes “racionalmente, trabalham pela nota, o coeficiente e o resultado”. Isso acontece enquanto o objetivo genuíno de uma escola, a aquisição do conhecimento, vai ficando à margem. Nogueira e Nogueira (2002, p. 21) expõem a observação de Bourdieu de

que a avaliação escolar vai muito além de uma simples verificação de aprendizagem, incluindo um verdadeiro julgamento cultural e até mesmo moral dos alunos. Cobra-se que os alunos tenham um estilo elegante de falar, de escrever e até mesmo de se comportar; que sejam intelectualmente curiosos, interessados e disciplinados; que saibam cumprir adequadamente as regras da “boa educação”. Essas exigências só podem ser plenamente atendidas por quem foi previamente (na família) socializado nesses mesmos valores.

Diante do que já expusemos no presente trabalho, relacionado à realidade dos estudantes da escola investigada, é possível ponderar que

muitos docentes participantes dessa investigação estabelecem expectativas de comportamento, determinando o processo avaliativo, que estão distantes da cultura das famílias que habitam aquele bairro.

Os processos avaliativos vivenciados estão tão naturalizados no cotidiano da escola que os estudantes se acostumam, segundo Sordi e Lüdke (2009), com os juízos de valor externos e não contestam sua lógica interna no sentido de que, muitas vezes, a avaliação está mais centrada na nota do que na expressão do conhecimento, sendo vivenciada como produto deslocado do processo de ensino-aprendizagem. Para Perrenoud (1978), a avaliação participa dos processos geradores de desigualdades na escola. O estudioso explica que com frequência é colocada em prática uma avaliação denominada de “referência normativa”. Neste modelo se estabelece um grupo de referência por meio da comparação dos estudantes uns com os outros, e a avaliação se dá com base na “média do grupo” (PERRENOUD, 1978, p.138). No conselho de classe que observamos, ficou claro que processos de comparação são uma constante no cotidiano escolar, inclusive no momento de decidir, em virtude das metas de aprovação, qual estudante deveria reprovar, seus comportamentos eram colocados em comparação.

Perrenoud (1978, p. 140) expõe o que considera serem dois tipos de mecanismos de desigualdade escolar: um está ligado à “desigualdade de tratamento na acção pedagógica e na avaliação”; e o outro à “uniformidade de tratamento ligada à fraca diferenciação da acção pedagógica e de avaliação”. O autor justifica que estas duas categorias não são antinômicas, uma vez que “o ensino é gerador de desigualdade tanto pelas diferenciações que estabelece como pelas que não estabelece” (PERRENOUD, 1978, p. 141). Ou seja, ao investir pedagogicamente mais em alguns estudantes, ou ao reconhecer mais alguns estudantes do que outros no processo avaliativo, o professor acaba por não oferecer a todos as condições necessárias para o êxito escolar. No entanto, se o professor avalia e oferece um ensino de maneira uniformizada, irá descon siderar que uma classe de estudantes não é homogênea e em virtude dos diferentes acúmulos de capital cultural, haverá desigualdade da mesma forma. É a partir desta lógica que Valle (2014, p. 102) chama a atenção para a necessidade de a socialização escolar considerar “o sentido do conhecimento e as relações que se estabelecem com o saber, a fim de reorientar a seleção dos conteúdos curriculares dentre os inúmeros saberes culturais”. Pudemos notar que há um movimento, por parte de alguns docentes, na tentativa de entender a relação dos estudantes com os conhecimentos escolares.

Encontramos expressões como: *“tentar entrar no mundo e cotidiano deles [dos estudantes]”* ou *“tento trazer para a realidade deles”* que denotam este empenho de alguns professores. Entretanto, ficou evidente que o conjunto mais geral dos docentes, de 8º ano da escola, sente-se injustiçado frente às expectativas de avaliação frustradas, desconsiderando a relação de seus estudantes com o saber e o sentido que o conhecimento tem para eles. Perrenoud (1978) assevera que a avaliação não só revela a desigualdade, como participa de sua gênese.

É colocada sobre o professor, segundo a explicação de Perrenoud (1979), a responsabilidade de, em intervalos mais ou mesmo aproximados, situar os estudantes uns em relação aos outros, atribuindo uma nota a cada um a qual será levada ao conhecimento dos interessados, a saber, a família, os inspetores ou a administração escolar. O autor afirma que as provas e exames permitirão o controle do trabalho do professor, havendo uma supervisão intermitente feita por seus superiores hierárquicos (PERRENOUD, 1979). Percebemos que a relação de controle se dá de maneira um pouco diversa no contexto investigado, em momento algum da reunião do conselho de classe, ou mesmo nos questionários ficou evidente que haja uma cobrança sobre os professores quanto à aprendizagem dos estudantes, o que está em jogo é a média de aprovação. As notas de vários estudantes foram alteradas durante o conselho de classe para que pudessem ser aprovados, diminuindo assim o número de reprovações. Contudo, não houve indagações por parte da gestão ou orientação educacional quanto aos motivos que levaram tantos estudantes a estarem na condição de passíveis de reprovação. Com relação à valorização da nota em detrimento do aprendizado, um professor fez as seguintes declarações:

“Uma injustiça é o sistema de avaliação, onde a nota é o mais importante. Não avalia-se o processo”.

“Alguns colegas acham que minha área não é tão importante e acham que meu sistema de avaliação não é certo. Pois eu sempre me preocupo com aluno se ele internalizou conteúdo. Assim faço várias avaliações alternativas em grupo, isso gera um certo repúdio de alguns colegas”.

Em meio a declarações fundamentadas na força do mérito, a fala deste professor parece ser solitária nesta unidade escolar. O docente aparenta mobilizar-se na direção de tentar realizar um ensino efetivo.

Suas palavras nos remetem ao que Bourdieu chama de pedagogia racional e universal. Por meio desta,

partindo do zero e não considerando como dado o que apenas alguns herdaram, se obrigaria a tudo em favor de todos e se organizaria metodicamente em referência ao fim explícito de dar a todos os meios de adquirir aquilo que não é dado, sob aparência do dom natural, senão às crianças das classes privilegiadas (BOURDIEU, 2010a, p. 53).

Observamos, portanto, que a avaliação é considerada fator promotor de injustiça em aspectos distintos, tanto pela não efetivação da meritocracia neste contexto, quanto pela “crueldade” que o juízo de valor através da nota e o não investimento pedagógico podem gerar. Lüdke (1995, p.78) assinala que provas, boletins e conselhos de classe constituem-se “mecanismos altamente reveladores dos costumes e normas valorizados pela escola dos quais se serve a avaliação para se efetivar”. Nesse sentido, podemos afirmar que no conselho de classe da escola estudada, as questões comportamentais figuravam como fatores decisivos no destino escolar dos estudantes.

Perrenoud (1978) elabora a hipótese de que a atitude do professor em relação aos estudantes, no sentido de como se comunica com eles, os julga e os estimula, depende do valor escolar dos discentes referente ao domínio que apresentam das disciplinas escolares. O estudioso salienta que este domínio está relacionado à origem social do estudante. Além disso, Perrenoud (1978) expõe outros aspectos que podem ser decisivos na relação professor-estudante, a saber, a habilidade do discente de entrar no jogo do professor no que se refere à participação ativa em sala, à educação e à facilidade de contato entre docente e discente. Isto ficou muito claro em nossa análise, e novamente os processos de reconhecimento estão em jogo, servindo de parâmetro para os sentimentos de injustiça e, neste caso, exercendo forte influência sobre a avaliação. A questão aqui é que, ao gerar desigualdade de investimento pedagógico, em que alguns estudantes são deixados à margem, a justiça escolar fica fragilizada. Dubet (2008) assevera que uma maneira de se ponderar a respeito da justiça de uma escola é compreender como ela trata os perdedores da competição escolar. Com as regras do jogo educacional que foram estabelecidas no contexto investigado, muitos estudantes não terão condições de vencer esta competição.

Perrenoud (1978, p. 142) evoca o “efeito Pigmalião”, já pontuado no presente trabalho, para discutir “as desigualdades de tratamento na avaliação” e nos “momentos da vida na aula em que a avaliação entra em jogo”. Ele cita Rosenthal e Jacobson, dizendo que os autores “puseram em evidência o facto de que os progressos dos alunos no decurso de um ano escolar dependiam grandemente da ideia que o professor tinha à partida das suas possibilidades de progressão” (PERRENOUD. 1978, p. 142). A partir disso, é preciso problematizar as questões de sucesso e fracasso no contexto investigado, pois, como já expusemos, havia estudantes suscetíveis à reprovação que, mesmo possuindo um vínculo afetivo com os docentes, não tinham atingido a média necessária para a aprovação, inclusive uma professora afirmou que certo estudante tinha muito potencial. Aparentemente, esta situação revela que a estima que os docentes possuem está mais relacionada ao reconhecimento demonstrado pelos estudantes e habilidades que estes detêm para entrar no jogo dos professores do que ao domínio que possuiriam nas áreas do saber. Sendo assim, mais uma vez nossa hipótese de que o capital social tem sido mais valorizado que o capital cultural se confirma: neste contexto, estimar um estudante não significa apostar em suas possibilidades de progressão.

Com relação à arbitrariedade na avaliação exercida pelo professor, Perrenoud (1978, p. 143) afirma que:

cada docente traz inevitavelmente consigo uma imagem mais ou menos estereotipada do bom e do mau aluno, e pode acontecer que o diagnóstico se faça por semelhança com qualquer destas imagens, ao sabor de uma avaliação global da pessoa, mais do que através de uma avaliação analítica das suas aquisições e das suas “aptidões”.

O que estaria em discussão aqui é que ao professor realizar este juízo, alguns estudantes estariam posicionados no foco de atuação do docente em detrimento de outros. Perrenoud (1978) chama este processo de “interação seletiva”, sendo uma predisposição de o docente articular o diálogo com certos estudantes dentro de um grupo. O autor considera que provavelmente estes estudantes seriam “aqueles que se mostram mais gratificantes, quer porque participem espontaneamente, quer porque a sua participação contribua para o progresso do conjunto do grupo” (PERRENOUD, 1978, p. 143). Assim, segundo ele, não haveria

Pigmalião sem avaliação, no sentido de que a avaliação orientaria a ação pedagógica posterior a ela. O estudioso ainda afirma que:

entre o professor e os alunos há necessariamente uma distância social, cultural, psicológica, ligada à diferença de idades, à desigualdade do saber, à relação de poder, à distinção dos papéis. Mas esta distância não é a mesma para todos os alunos (PERRENOUD, 1978, p. 144).

Com efeito, faz-se necessário ponderar que as condições concretas nas quais os processos pedagógicos e avaliativos acontecem podem constituir-se obstáculos que corroboram o investimento desigual do professor em seus estudantes. Perrenoud (1978) acredita que a desigualdade de tratamento não nasce da vontade de discriminação. O pesquisador expõe condições adversas que podem se estabelecer como limites à diferenciação da ação pedagógica: o número de estudantes em sala; os horários uniformes; a concentração em um único lugar (a sala de aula); o programa prescrito a seguir; a existência de regras de avaliação que é preciso respeitar; e ainda o despreparo de alguns profissionais relativo ao exercício de um ensino mais individualizado (PERRENOUD, 1978). O autor chega a declarar a impossibilidade de um professor, diante de uma turma com vinte a trinta estudantes, tratar a todos com o mesmo investimento. Segundo ele, alguns discentes contarão com mais atenção, mais tempo e mais consideração do docente, fazendo com que “nem os encorajamentos, nem as admoestações [sejam] equitativamente distribuídas” (PERRENOUD, 1978, p. 141).

A avaliação permeia toda esta vivência desigual do cotidiano escolar. Segundo Perrenoud (1978, p. 144) os processos avaliativos podem ser tomados em uma dimensão que considera desde o juízo de valor exercido pelo docente “sobre a competência do aluno, a sua inteligência, a sua personalidade e conduta”, para além simplesmente de aplicação de provas escolares e interrogações orais feitas aos estudantes. Se,

por um lado [...] as avaliações formalizadas nunca são independentes das avaliações informais, implícitas, imprecisas, que se formam no decurso da interação na aula ou na reflexão sobre ela; por outro lado [...] o comportamento do professor é influenciado tanto pela avaliação informal como pela formal, em particular a partir do momento em

que ele reenvia a cada aluno uma imagem do seu valor escolar (PERRENOUD, 1978, p. 144).

Aí reside o rito de instituição, na atribuição desta imagem de valor escolar do estudante. Nesse processo, os estudantes são categorizados. Se o livro e cadernos de ocorrência são importantes instrumentos para as nomeações no cotidiano escolar, a atribuição de notas é a consagração ou “desconsagração” oficializada do processo de instituição realizado pela escola.

Perrenoud (2003, p. 14-15) considera importante considerar que o sucesso ou fracasso escolar não são inerentes aos estudantes, mas consequência do julgamento dos professores face à “distância desses alunos em relação às normas de excelência escolar em vigor”. Segundo o estudioso, diante dos resultados educacionais objetivados em notas, os estudantes “e os pais das diversas classes sociais estão desigualmente armados para contestar uma avaliação, fazê-la rectificar ou atenuar-lhe as consequências” (PERRENOUD, 1978, p. 146), o que também constitui um processo avaliativo injusto. Lüdke, por sua vez, aponta que o estudante não é “convidado” a ir à escola, mas ele é obrigado a se submeter a toda a trama de atividades e exigências escolares, sendo continuamente exposto à avaliação. A pesquisadora ainda afirma que a avaliação “reflete diretamente os valores pregados pelo grupo social ao qual a educação serve” (LÜDKE, 1987, p. 44). Em se tratando da não neutralidade social da avaliação podemos, à luz dos pressupostos de Bourdieu e Passeron (2013), analisar os exames realizados pela escola como parte dos processos de reprodução, que segundo estes, ela engendra.

Na perspectiva bourdieusiana, os processos de avaliação legitimariam os vereditos escolares e nomeações, definindo quem merece ou não o investimento da escola. A validade do mérito ficaria garantida, pois é assegurada a todos a igualdade formal diante de provas idênticas. O lograr sucesso nestes exames seria a comprovação necessária de merecimento. Portanto,

ver-se-ia que os diferentes tipos de provas escolares, que são sempre ao mesmo tempo modelos regrados e institucionalizados de comunicação, fornecem o protótipo de mensagem pedagógica e, mais geralmente, de toda a mensagem de uma certa ambição intelectual (BOURDIEU; PASSERON, 2013, p. 171).

O exame estabelece um padrão a ser alcançado, padrão este baseado nos conhecimentos acessíveis às classes dominantes, fazendo com que os estudantes das classes desfavorecidas continuem à margem, mesmo ante a máxima da “igualdade”. Bourdieu e Passeron (2013, p. 173) percebem neste encadeamento a manifestação “particular de uma tendência geral das sociedades modernas a multiplicação dos exames, a extensão de sua importância social e o acréscimo de seu peso funcional do seio do sistema de ensino”. Ou seja, revela-se no exame a função de dissimulação da eliminação.

Dentro desta perspectiva, o sistema de ensino funcionaria como instância de seleção, eliminação e de dissimulação da eliminação sob a seleção, direcionando os “méritos” do fracasso escolar para a *performance* escolar, e promovendo, assim, a conservação social (BOURDIEU; PASSERON, 2013). São os exames que dissimulam estas relações, pois eles inquestionavelmente expõem quem são os aceitos e quem são os recusados. Dessa forma, os laços entre o sistema escolar e a estrutura das relações de classe ficam velados e passam despercebidos.

Tamanha é a dissimulação, que “aqueles que a Escola não queria acabavam convencendo-se (graças à própria Escola) que não queriam a Escola” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2012, p. 481). Para estes estudantes, a escolaridade passa a ter um fim em si mesma, fazendo-os habitarem a instituição escolar na condição de excluídos potenciais, em meio a conflitos e contradições.

Diante do exposto, percebemos que há uma forte tensão entre a justiça a ser promovida pela escola e as formas de avaliação que a mesma opera. As mudanças pelas quais a instituição escolar vem passando no decorrer dos anos desestabilizaram os atores sociais que lá interagem, enfraquecendo a dinâmica considerada justa pelos professores, favorecendo assim o sentimento de injustiça. Por outro lado, os efeitos das “estratégias de sobrevivência” utilizadas pelos docentes ante aos seus sentimentos de injustiça, podem fomentar um processo educacional injusto para os estudantes, corroborando o fracasso escolar. Discutiremos a seguir, os meandros da falta de estrutura escolar denunciada pelos docentes e o choque cultural entre a escola e os adolescentes de periferia.

5.3 FRACASSO ESCOLAR: A INJUSTIÇA DA PRECARIEDADE NAS CONDIÇÕES ESTRUTURAIS E A INJUSTIÇA DA IMPOSIÇÃO DE UM ARBITRÁRIO CULTURAL.

Como pontuamos no início deste capítulo, alguns professores declararam que se sentem injustiçados, porque o sistema educacional faz pressão para que a escola atinja metas, mas não proporciona condições para que as mesmas sejam atingidas. As condições, pontuadas pelos docentes, que subsidiariam um ensino de melhor qualidade, são distintas. Alguns veem como empecilho a questão da infraestrutura da escola. Uma das docentes afirmou que não havia, na Unidade Escolar, recursos para o desenvolvimento de projetos diferenciados que despertassem o interesse dos estudantes. Todavia, é de nosso conhecimento que, no momento da coleta de dados, havia na escola pelo menos quatro projetos em andamento, todos eles envolvendo música.

Outra docente afirmou que as piores condições promotoras de injustiça no cotidiano escolar advêm do governo. Segundo ela,

“Podiam capacitar professores, investir na escola, em materiais escolares e recursos didáticos, por exemplo”.

Com respeito à capacitação docente e ao fornecimento de materiais, encontramos outras declarações:

“Algumas condições de trabalho, como falta de material para professores como (xerox, folha) e muitas vezes falta de material para os alunos”.

“A falta de professores capacitados para trabalhar e dar suporte a alunos especiais²⁷, que por muitas vezes são colocados em sala de aula e aprovados apenas por que frequentam, sem aproveitar os conteúdos”.

Novamente a tendência a atribuir a fatores externos as causas dos sentimentos de injustiça evidencia-se. Até mesmo as fragilidades na prática dos professores são consideradas falta de investimento na capacitação que é de responsabilidade do próprio sistema educacional.

²⁷ A participante da pesquisa refere-se particularmente a estudantes com alguma necessidade educacional especial.

Ante a estas declarações, gostaríamos de fazer algumas ponderações: quanto aos materiais para professores e estudantes, salientamos que a escola recebe livros didáticos tanto para o uso destes quanto daqueles. Existem também programas de formação continuada oferecidos pela secretaria de educação do município; e ainda, o corpo docente contava, no ano letivo em que realizamos a investigação, com mais de um professor com licenciatura em educação especial. A relação entre as reivindicações dos professores e as condições concretas da escola nos leva ao seguinte questionamento: Por qual condição estrutural os docentes anseiam?

Talvez as condições concretas desta escola não estejam suprimindo as necessidades que os docentes julguem existir como condição para um processo educacional justo. É possível supor que a docente, que reclamou da falta de projetos diferenciados para os estudantes, considere que os que estavam sendo desenvolvidos no momento não levavam à superação das injustiças na escola. Da mesma forma, podemos afirmar que, aparentemente, o material que estava à disposição do professor (livro didático) não estivesse atendendo a demanda educacional deste contexto. No que tange à formação continuada dos docentes, faz-se necessário ainda indagar a respeito da relação dos próprios professores com os saberes promulgados pela secretaria da educação. Se os docentes reclamam das poucas oportunidades de capacitação oferecidas pelas esferas governamentais, mesmo havendo um processo de formação continuada em curso, ao que parece, existe uma distância entre o oferecido e o esperado. O mesmo se aplica às expectativas dos professores quanto à atuação daqueles colegas que trabalham diretamente com os estudantes com deficiência, ao que tudo indica, estas expectativas estão sendo frustradas.

Há ainda outras questões arroladas pelos docentes como explicação para o fracasso escolar, dentre elas, a questão salarial do professor:

“O baixo salário dos professores, que não se sentem valorizados e conseqüentemente não se esforçam mais”.

“O excesso de aulas que nós, professores, precisamos lecionar para atingir um salário decente”.

“Excesso ou sobrecarga de trabalho”.

Parece haver uma cadeia de sentimentos de injustiça dos professores: o baixo salário que, segundo alguns, os desmotiva e, segundo outros, gera excesso de trabalho, comprometeria a atuação docente e, aliado às condições estruturais, fomentaria o fracasso escolar, fazendo com que se manifestem sentimentos de frustração diante da avaliação dos estudantes. Uma das docentes salientou que se sente injustiçada

“Quando a mídia coloca que somos [os professores] a classe mais coerente financeiramente”.

Em contrapartida, alguns professores apontaram como injusto não o salário, mas o trabalho precário que seus colegas desenvolvem recebendo o mesmo pagamento que eles. Nesse sentido, há professores que consideram o ensino inconsistente de alguns colegas como promotor da injustiça ligada ao fracasso escolar:

“O sistema de ensino que muitas vezes não ajuda na aprendizagem dos alunos”.

“Aulas mal preparadas e que não motivam os alunos, por não fazerem sentido para eles”.

“Descomprometimento de alguns profissionais”.

“Com relação aos professores, aquele que ‘faz de conta’ que dá aula, recebe o mesmo que o professor que se dedica e empenha para ensinar seus alunos”.

Observamos nestas declarações que esses professores consideram que as mazelas relacionadas ao ensino podem revelar as fragilidades do cotidiano escolar. A esse respeito, gostaríamos ainda de tecer algumas ponderações acerca das imposições culturais realizadas pela escola e que, via de regra, prejudicam o sucesso escolar, constituindo-se em um importante combustível para as injustiças educacionais.

Bourdieu e Champagne (2012) afirmam que, em razão da abertura do ensino para todos, mas reservado a poucos, há uma aparência de “democratização”, quando na verdade o que se engendra é a reprodução social de forma dissimulada e, assim, legitimada socialmente. Por mais que a escola preconize, e até aja num pressuposto de igualdade formal, não contemplará a heterogeneidade dos estudantes,

atuando como multiplicadora das desigualdades. A este respeito, Bourdieu (2010a, p. 53) sublinha que esta igualdade serve apenas “como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida”. A divergência entre a cultura promulgada pela escola e a cultura dos estudantes das classes populares é um traço marcante na teoria de Bourdieu. Segundo ele,

a comunicação pedagógica depende estreitamente da cultura que o receptor deve, nesse caso, a seu meio familiar, detentor e transmissor de uma cultura (no sentido etnológico) mais ou menos próxima, em seu conteúdo e valores, da cultura erudita que a escola transmite e dos modelos linguísticos e culturais segundo os quais essa transmissão é feita (BOURDIEU, 2010a, p. 63).

Nessa perspectiva, é possível supor que para além dos motivos pontuados pelos docentes, a imposição de um arbitrário cultural, exercida pela escola, seria um grande obstáculo ao sucesso escolar dos jovens de periferia. Contudo, é preciso ainda levar em consideração que a própria ignorância dos atores escolares quanto à dominação social que a escola pratica intensifica a reprodução social advinda da escola. Dubet (2008, p. 27) pontua que “a estrutura das carreiras e das *performances* escolares continuam refletindo mais ou menos a das desigualdades sociais”.

Um sistema de ensino que exige padrões culturais estranhos às vivências dos jovens de periferia não poderia funcionar perfeitamente. Bourdieu (2010a) entende que esse tipo de sistema só encontraria êxito se recrutasse e selecionasse apenas estudantes capazes de contemplar as exigências que lhes são impostas, ou seja, dotados de capital cultural (BOURDIEU, 2010a). O sociólogo ainda aponta a tão proclamada “queda de nível” decorrente do fato da escola receber estudantes que “procedendo de classes sociais culturalmente desfavorecidas, são desprovidos de qualquer herança cultural” (BOURDIEU, 2010a, p.58). Nesta mesma direção, Dubet (2008, p. 26-27) assevera que

em todos os países, mas em graus diversos, os alunos originários das categorias sociais mais privilegiadas, os mais bem munidos em capital cultural e social, apresentam um rendimento

melhor, cursam estudos mais longos, mais prestigiosos e mais rentáveis que os outros.

Dessa forma, a estrutura educacional predisporia os estudantes das camadas populares ao insucesso escolar. Bourdieu (2010a, p. 49) pontua a observação feita por psicólogos de que “o nível de aspiração dos indivíduos se determina, em grande parte, em referência às probabilidades (intuitivamente estimadas através dos sucessos ou derrotas anteriores) de atingir o alvo visado”. Nesta perspectiva, tudo leva a crer que o fracasso escolar seria um ciclo vicioso, pois os adolescentes de famílias pobres teriam dificuldade em mobilizar os códigos escolares devido à ausência de capital cultural. Em consequência, não teriam o estímulo da escola, sendo nomeados como incapazes, o que os leva a não aspirarem ascender na carreira escolar, fracassando na escola, de maneira que passem a reproduzir as hierarquias sociais que são legitimadas pelos veredictos escolares (BOURDIEU, PASSERON, 2013).

Bourdieu e Champagne (2012, p. 484) afirmam que a escola “está produzindo cada vez mais indivíduos que padecem de uma espécie de mal-estar crônico instituído”, isto ligado ao fracasso escolar que faz com que os estudantes possuam “uma imagem de si [mesmos] duramente arranhada ou mutilada”. Os sociólogos consideram que essa exclusão se dá de forma branda e imperceptível.

Ainda sobre esta questão, encontramos a assertiva de Dubet (2008), para quem a escola toma os fracassos escolares como reflexos de problemas pessoais dos estudantes. Esse aspecto também ficou evidenciado nas declarações dos participantes desta pesquisa, ao considerarem a família, o bairro e o comportamento dos estudantes adolescentes como propulsores das mazelas escolares. Não há uma recusa por parte dos estudantes, segundo Dubet (2008), das notas e classificações escolares, o sociólogo afirma que algumas vezes os discentes acreditam nelas mais do que seus professores, no entanto, os que são vencidos na competição escolar também são anulados, negados e desprezados (DUBET, 2008). Nesta perspectiva, seria preciso questionar a respeito das consequências das desigualdades escolares sobre as desigualdades sociais (DUBET, 2008, p. 118), pois “um dos efeitos mais devastadores do fracasso escolar é convencer os perdedores de sua indignidade”.

Diante de tudo o que foi exposto, o que podemos constatar é que o fracasso escolar e seus meandros estão naturalizados no cotidiano escolar. As injustiças que os professores consideram sofrer, os impedem

de considerar questões sociais mais profundas e determinantes no processo ensino-aprendizagem. O resultado é um sentimento de frustração e impotência frente ao significativo número de estudantes que não aprendem o esperado durante um ano letivo. Há legitimidade nas denúncias de injustiças apresentadas pelos professores no que tange à avaliação. Contar com recursos, materiais e suporte educacional que não contemplem o que os docentes entendem como necessidades reais do cotidiano escolar, e ainda estar desgastado pelo baixo salário e pela exaustão decorrente do excessivo número de horas/aula trabalhadas, não pode ser considerado um quadro justo. Da mesma forma, ter que abrir mão de expectativas meritocráticas baseadas na produção escolar, tão cristalizadas no imaginário docente, constitui-se uma ruptura dolorosa para os professores. Por outro lado, quando os estudantes são categorizados por seu baixo acúmulo de capital cultural, como se isso fosse fruto de suas simples escolhas, e diante desta realidade são abandonados a sua própria sorte na competição educacional, a escola passa a ser uma agência promotora de injustiças. Seria injusto tanto ser aprovado sem aprender, quanto reprovar por ausência de investimento pedagógico. Finalizamos este capítulo com as palavras de Dubet (2008, p. 52) quando afirma que “o fracasso escolar é bem mais do que um simples acidente de percurso, é o fracasso de toda pessoa, um fracasso social, um fracasso educativo para as famílias e um fracasso subjetivo para os alunos”.

CONSIDERAÇÕES

“Uma escola na qual os vencedores selecionados por seu mérito obteriam todas as vantagens possíveis [...] e os vencidos seriam abandonados à pobreza e à precariedade, sem dúvida não seria uma escola justa”

François Dubet (1946-)

Todo o exposto até agora reitera a complexidade do cotidiano escolar e, por consequência, a necessidade de mais investigações envolvendo o trabalho docente com adolescentes de periferia. Nosso estudo de caso contemplou vivências que tem como espaço uma escola periférica com uma história peculiar: a participação popular em sua construção. Entretanto, pudemos perceber uma espécie de encastelamento da escola ao longo dos anos, no sentido de fechar-se para a comunidade do seu entorno, inclusive fisicamente com a construção de muros. Pouco a pouco a cultura e participação da população do bairro, que era tão valorizada, foram perdendo espaço, dando lugar a concepções entendidas a partir de “forasteiros”, alheios às singularidades daquele povo.

Dentro deste contexto, as representações dos docentes no que tange à injustiça sentida, foram aspectos significativos para a análise da dinâmica deste espaço educacional. Consideramos que os três grandes fatores apresentados pelos docentes como promotores de injustiça: a relação família-escola, a indisciplina e os processos de avaliação possuem aspectos que estão interligados no dia-a-dia da Unidade Escolar. Ao considerar injusto ter que lidar com as mazelas que, segundo os professores, decorrem da desestrutura familiar, há um movimento por parte dos docentes em supervalorizar fatores externos ao seu raio de atuação, na explicação das injustiças escolares. Somada a esta realidade está a divergência de concepções entre professores e familiares dos estudantes, culminando na falta de soluções efetivas. A alternância entre demissões parentais e demissões professorais, pontuada no presente trabalho, acaba por intensificar – ou provocar? – ainda mais as fragilidades ligadas à indisciplina e à avaliação.

No que tange à intensificação da indisciplina, o sentimento de injustiça gerado pode resultar em confrontos na relação professor-estudante. A falta de perspectiva para a solução deste problema, evidenciada tanto nas respostas dos professores, quanto na ineficiência

das medidas de ação registradas no livro e cadernos de ocorrências, se traduz em um sentimento de impotência diante da existência de estudantes com comportamentos indesejados, e frustração, pois a aprendizagem fica em segundo plano. Neste quadro, outro sentimento de injustiça paira no cotidiano escolar, pois a retribuição para os estudantes impertinentes, considerada justa pelos professores, no caso a reprovação, não é efetivada, pois são obrigados a aprovar estudantes entendidos por eles como não merecedores.

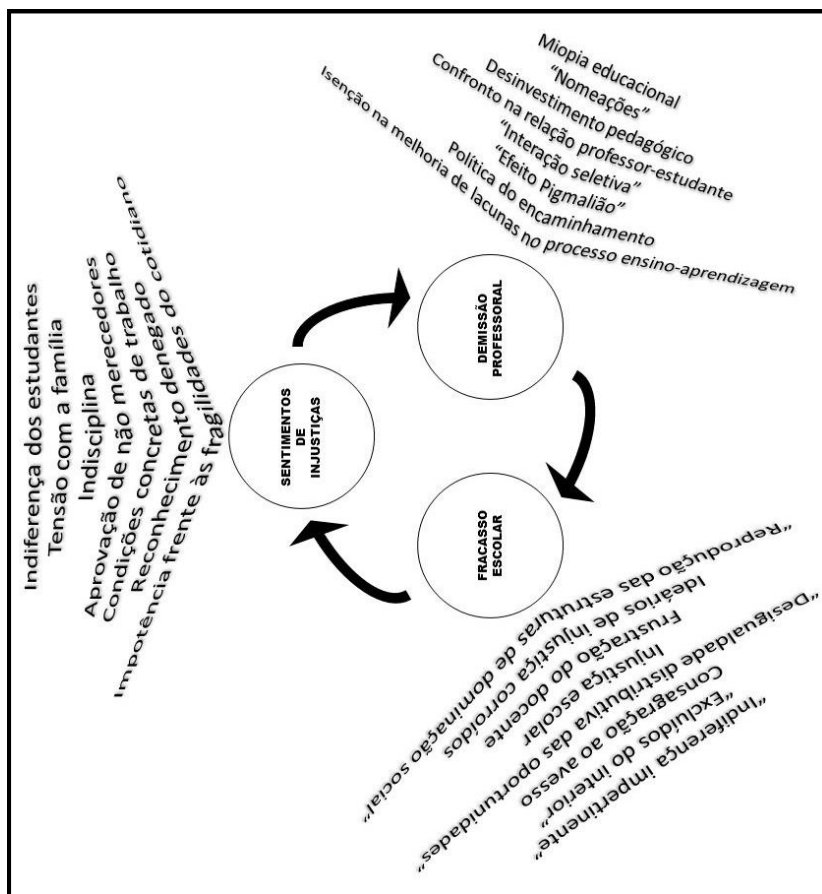
Consideramos que diante de nós está um quadro marcado, nas palavras de Bauman (2001), por laços humanos fluidos. Como já teorizamos, em uma sociedade fluida, os pequenos atritos entre os indivíduos, podem resultar em incompatibilidades totalmente naturalizadas nas relações. Em outras palavras, no que se refere aos atores sociais do nosso estudo de caso, professores, familiares e estudantes podem acabar considerando impossível o estabelecimento de laços sociais uns com os outros, levando-os a excluírem-se mutuamente em suas relações sociais. Todo este embate, liquidez, ou inconcretude dos laços sociais vai culminar na falta de reconhecimento. Quando as relações no contexto estudado são marcadas pelo consumo e mantidas somente enquanto houver satisfação, há uma situação assinalada pela ausência de reconhecimento nas esferas do amor, do direito e da estima social. Desta forma, a luta pelo reconhecimento se materializará nos conflitos estabelecidos no cotidiano escolar.

As posturas e atitudes dos atores sociais estudados revelam que os mesmos estão a lutar por reconhecimento, através dos embates e conflitos sociais travados na escola estudada. Com efeito, destes conflitos decorrem consequências que podem acentuar e até mesmo provocar novas injustiças escolares. Nesse processo professores e estudantes passam a conceberem-se como oponentes. Ora, como vislumbrar um processo educacional significativo se os atores envolvidos se consideram rivais?

Entendemos, a partir dos estudos das ciências humanas, que a existência de conflitos entre os indivíduos é corrente, e ainda, consideramos em consonância com Honneth (2003) que o conflito é fator importante na interação social. No entanto, percebemos que os conflitos travados no cotidiano escolar estudado têm provocado efeitos considerados injustos naquele espaço.

Constatamos que, no contexto investigado, os sentimentos de injustiças têm sido retroalimentados pelas consequências decorrentes dos próprios sentimentos de injustiças. Com a finalidade de ilustrar este processo cíclico, desenvolvemos um diagrama (vide diagrama 1).

Diagrama 1 – Ciclo constatado no estudo de caso.



Fonte: Elaborado pelo autor

Ao considerar as complexidades das relações sociais vivenciadas dentro da escola, não há como afirmar qual é o início deste ciclo, muito provavelmente existem inícios múltiplos. Entretanto, como este é o mote da presente pesquisa, iremos partir dos sentimentos de injustiça para explicar o ciclo apresentado. Podemos compreender que os sentimentos de injustiça fomentam o que chamamos neste trabalho de demissão professoral e esta, por sua vez, corrobora o fracasso escolar que é fator propulsor dos sentimentos de injustiças.

Com a intenção de evidenciar os pontos que influenciam ou decorrem de cada aspecto do ciclo apresentado, elencamos algumas categorias no diagrama. Passaremos então a detalhar o que foi pontuado quanto aos sentimentos de injustiça.

As condições concretas consideradas desfavoráveis ao trabalho docente na escola estudada suscitam um sentimento de impotência nos professores. O fato de os docentes não entreverem os seus ideais de justiça efetivados é marcado pelas atitudes consideradas indisciplinadas dos estudantes, manifestadas em indiferença, indiferença esta que explicita a falta de reconhecimento. A intensificação da frustração dos docentes se dá, pois, em meio a este quadro considerado injusto, se sentem desamparados pelos familiares dos estudantes, e não conseguem fazer justiça com a “própria caneta”, reprovando os não merecedores. Todo este contexto vai culminar na demissão professoral.

A demissão professoral é marcada pelo desinvestimento pedagógico, em que os “não merecedores” são colocados fora da margem de investimento escolar pelos professores. Como explicitado neste trabalho, isso se dá através dos processos de “nomeações” em que discursos performativos são lançados em direção a determinados discentes. A situação apresentada fomenta os confrontos na relação professor-estudante, e os docentes transferem os problemas para fora da sala de aula através da “política do encaminhamento”. Há uma “interação seletiva” por parte dos docentes em relação aos discentes, assim somente os que apresentam um comportamento considerado adequado e que aderem ao jogo dos professores é que desfrutam de uma interação significativa com os docentes, o que resulta no “efeito pigmalão”. Tudo isso é assinalado pela isenção do corpo docente na melhoria de lacunas no processo ensino-aprendizagem. Consideramos que os sentimentos de injustiças dos professores constituem-se no que escolhemos chamar de “miopia educacional”. Eles “embaçam” a percepção dos professores impedindo-os de encontrar outras possibilidades, diferentes das utilizadas que não têm surtido efeito para os embates do cotidiano escolar, corroborando a demissão professoral que terá como uma de suas consequências o fracasso escolar.

Encontramos uma série de decorrências do fracasso escolar em nosso campo de pesquisa. Há uma consagração ao avesso dos “fracassados”, que se tornam excluídos no próprio interior da escola. Ou seja, não há neste espaço escolar uma “igualdade distributiva de

oportunidades”, o que na visão de Dubet (2008), torna a escola injusta²⁸. Frente à exclusão vivenciada, os estudantes adotam uma postura de “indiferença impertinente” que rechaça as proposições didáticas e pedagógicas dos professores. Os docentes, por sua vez, sentem-se frustrados, uma vez que não conseguem atingir o seu objetivo primeiro, o de ensinar. A frustração se intensifica, pois, os ideários de justiça dos professores – a saber, que somente os estudantes merecedores sejam aprovados – são corroídos com as metas de aprovação. Tudo isso vai culminar na reprodução das estruturas de dominação social, pois, como problematizamos no presente trabalho, tão injusto quanto ser reprovado por não haver um investimento pedagógico significativo no estudante, é ser aprovado sem aprender, o que leva estes indivíduos a uma escolaridade fragilizada neste contexto periférico. Constatamos que as mazelas do fracasso escolar constituem-se fatores que vão promover os sentimentos de injustiças.

Ao considerar os sentimentos de injustiça como uma miopia educacional retroalimentada, não menosprezamos as diversas iniciativas dos docentes em tentar resolver os embaraços do cotidiano escolar. Todavia, nossa pesquisa revelou que tais medidas de ação não têm sido efetivamente exitosas para romper com o ciclo apresentado. Arriscar-nos-famos a ponderar a respeito de possíveis “lentes” que contribuiriam para a diminuição desta miopia educacional, corroborando para que o reconhecimento entre os atores sociais envolvidos se efetive.

O retorno ao diálogo intercultural entre professores e moradores do bairro que havia na gênese desta unidade escolar poderia ser uma importante “lente”. Desta forma, os familiares e estudantes daquele bairro poderiam adentrar naquele espaço educacional não como estranhos àquela cultura, mas como participantes à semelhança de outrora. Sabemos que os muros construídos com tijolos e concreto em torno da escola podem representar segurança às crianças, adolescentes e adultos que lá estão. Entretanto, tal diálogo intercultural poderia pôr abaixo os “muros invisíveis” que têm resistido à cultura daquele povo dentro da unidade escolar. Resistência esta que tem provocado muitas fragilidades apresentadas neste trabalho.

Outra possível lente que contribuiria para o desembasar da visão educacional no contexto estudado seria, a despeito dos sentimentos de injustiças sentidos, partir para um estabelecimento de laços sociais produzidos e não consumidos, buscando dar mais àqueles que menos

²⁸ Valle (2015, p. 125) salienta que no Brasil “o que predomina é a desigualdade distributiva das oportunidades”.

têm, nas palavras de Dubet (2008), promovendo uma igualdade distributiva de oportunidades.

Ousaríamos ainda indicar mais uma lente que poderia contribuir com o rompimento do ciclo constatado. Trata-se de buscar compreender a tensão dos discentes entre ser jovem e estudante, potencializando a vivência de experiências em detrimento da incorporação de papéis.

Ante ao estudo realizado até aqui, consideramos importante em futuras pesquisas desnudar os sentimentos de injustiças dos estudantes, bem como de seus familiares. Tendo em vista que muitos fatores externos à atuação docente foram percebidos pelos participantes desta pesquisa como promotores da injustiça escolar, pensamos ser importante também a realização de pesquisas posteriores em que seja investigado qual seria o papel de cada ator da comunidade escolar, na visão dos docentes, para que haja um processo educacional considerado justo. Enfim, a complexa trama do cotidiano escolar é marcada por justiça e injustiças e investimentos e desinvestimentos pedagógicos, categorias estas manifestadas nas mais variadas combinações, possuindo uma multiplicidade de consequências sociais.

REFERÊNCIAS

- BALDINO, A. R. O.; SOBREIRA, H. G. Vigiar sem Punir?: o medo na relação professor-aluno. In SOBREIRA, H. G. (org.). **Educação, cultura e comunicação nas periferias urbanas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria. In ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983
- _____. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. São Paulo: Edusp, 1998a, p. 81-126.
- _____. **O poder simbólico**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998b.
- _____. **A produção da crença**: contribuição para uma economia dos bens simbólicos. São Paulo: Zouk, 2004a, p. 191-219.
- _____. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004b.
- _____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2010a, p. 39-64.
- _____. O capital social – notas provisórias. In NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2010b, p. 65-69.
- _____. Os três estados do capital cultural. In NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2010c, p. 71-79.
- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os Excluídos do Interior. In BOURDIEU, P. *et al.* **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 481-486.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 6. ed., 2013.

_____.; _____. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014. (Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle)

CAMACHO, L. M. Y. A invisibilidade da juventude na vida escolar. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 325-343, jul./dez. 2004. Disponível em: <<https://www.rbcdh.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9647>> Acesso em 08/jun/2015.

CARVALHO, M. E. P. de. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de pesquisa**, n. 110, p. 143-155, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n110/n110a06.pdf>> Acesso em: 28/abr/2015.

CARVALHO, M. P. Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola. In ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CENCI, A. V. Reconhecimento, conflito e formação na teoria crítica de Axel Honneth. **Educação e Filosofia**, v. 27, n. 53, 2013.

CHARLOT, B. **A violência na escola**: como os sociólogos franceses abordam essa questão. In Sociologias, ano 4, nº 8, jul/dez 2002, p. 432-443. Porto Alegre, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf>> Acesso em 17/mar/2013.

COSTA, L. D. S. **Canção popular nas comunidades eclesiais de base**: análise do papel educativo e social nas décadas de 70/80 em Lages/SC. 2008. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2008.

COUTO, J. B. C. **Educação e Participação Popular**: a trajetória da associação de moradores do bairro habitação (1978-1983) – Lages/SC. 2008. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Lages, 2008.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>> Acesso em: 23/jun/2015.

DUBET, F. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. **Contemporaneidade e Educação**, v. 3, n. 3, p. 27-33, 1998. Disponível em: < <http://www.lcqribeiro.pro.br/wp-content/uploads/2011/03/A-forma%C3%A7%C3%A3o-dos-indiv%C3%ADduos-DubetFran%C3%A7ois.pdf>> Acesso em: 08/jun/2015.

_____. Sobre a violência e os jovens. **Cadernos de Ciências Humanas-Especiaria**, v. 9, n. 15, p. 11-31, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://200.128.65.36/revistas/especiarias/ed15/15_1_sobre_a_violencia_e_os_jovens.pdf> Acesso em: 23/jun/2015.

_____. **O que é uma escola justa?:** a escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Injustiças:** a experiência das desigualdades no trabalho. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

EARP, M. L. Etnografia na sala de aula. In **Olhar de professor**. Ponta Grossa, 11 (1): 23-42, 2008. Disponível em: <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>>. Acesso em: 08/out/2013.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os Estabelecidos e os Outsiders:** Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, Ed. Especial, 2012.

FREITAS, M. C.; MECENA, E. H. Vulnerabilidades de crianças que nascem e crescem em periferias metropolitanas: notícias do Brasil, **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, 10 (1), pp. 195-203, 2012.

FONSECA, D. C. *et al.* Contradições do processo de disciplinamento escolar: os “Livros de Ocorrências” em análise. In **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 1, p. 35-44, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n1/v18n1a04.pdf>> Acesso em: 15/out/2014.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **IBGE**: cidades@: Lages: SC. Lages, 2015. Disponível em: <<http://cod.ibge.gov.br/233OG>>. Acesso em: 01/jul./2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Entenda as metas de qualidade**. Brasília, [2015?]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>> Acesso em: 02/set/2015.

LAHIRE, B. **Sucesso Escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 2004.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. In **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.38, n.1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>> Acesso em: 21/abr/2013.

LÜDKE, M. A caminho de uma sociologia da avaliação. In **Educação e Seleção**, São Paulo, n.18, p. 43-50, 1987. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/edusel/article/download/2624/2575>> Acesso em: 08/jul./2015.

_____. Contribuição da sociologia para a avaliação escolar. In **Cadernos de Pesquisa**. n.92, fev. p. 74-79. 1995. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/863>> Acesso em: 08/jul./2015.

MACHADO, E. L. **Prática Educativa Libertadora**: historicidade e bases fundantes da Escola Municipal de Educação Básica Mutirão – Lages (SC) - 1981-1996. 2014. 152 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Lages, 2014.

NOGUEIRA, M. A. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. In **Paidéia**, v. 8, n. 14/15, p. 91-103, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v8n14-15/08.pdf>> Acesso em: 13/abr/2015.

_____. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. In **Análise Social**, v. 40, n. 176, p. 563-578, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aso/n176/n176a05.pdf>> Acesso em: 13/abr/2015.

_____. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. In **Educação & Realidade**, v. 31, n. 2, 2006. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/6850/4121>> Acesso em: 13/abr/2015.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 15-36, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf>> Acesso em: 08/jul./2015.

_____.; _____. **Bourdieu & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 3ª ed., 2009.

PEDROSO, M. C.; SALLES, L. M. F. A relação da escola com a família dos alunos em uma escola de periferia. XVI ENDIPE - **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. UNICAMP: Campinas, 2012. Disponível em: <<http://www2.unimep.br/endipe/1520p.pdf>> Acesso em 10/mar/2013.

PERRENOUD, P. Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado. In **Análise Psicológica**, II, 133-155, 1978. Disponível em: <<http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/1930>> Acesso em: 03/jul./2015

_____. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo!. **Cadernos de pesquisa**, v. 119, p. 9-27, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a01>> Acesso em: 30/abr./2015.

RATTO, A. L. S. Cenários criminosos e pecaminosos nos livros de ocorrência de uma escola pública. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, p. 95-106, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a08>> Acesso em: 14/mar/2013.

_____. Disciplina, infantilização e resistência dos pais: a lógica disciplinar dos livros de ocorrência. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1259-1281, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a09v2797.pdf>> Acesso em: 13/jun/2015.

ROCHA, J. S. **Violências na Escola**: da banalidade do mal à banalização da pedagogia. Florianópolis: Insular, 2010.

ROMANELLI, G. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre família e escola. In ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SALLES, L. M. F.; SILVA, J. M. A. P. **Família e Escola**: interfaces da violência escolar. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

SALLES, L. M. F.; VALE, F. F. do. **A violência no cotidiano escolar de uma escola de periferia**. Atos de Pesquisa em Educação - PPGE/ME FURB. ISSN 1809-0354 v. 6, n. 3, p. 724-750, set./dez. Blumenau, 2011. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2828/1838>> Acesso em 11/mar/2013

SALLES, L. M. F.; *et al.* **Gestores escolares e o imaginário de uma comunidade de periferia**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP: Campinas, 2012. Disponível em: <<http://www2.unimep.br/endipe/1479b.pdf>> Acesso em: 10/mar/2013

SANTOS, M. R. dos; LINDER-SILVA, J. Jurisprudência professoral: o que dizem os professores sobre as dificuldades de aprendizagem dos

estudantes da rede pública de ensino em Santa Catarina. In **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe. – Vol. 8, n.15 (jan./abr. 2015), Número temático: Pierre Bourdieu: da sociologia à educação. São Cristóvão: Editora UFS, 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufs.br/index.php/revtee/article/download/3676/3133>> Acesso em: 02/jun/2015.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SCHWARTZ, S.; FRISON, L. M. O óbvio na relação pedagógica. In **Educação**. Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 339-345, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewArticle/5781>> Acesso em: 03/jun/2015.

SORDI, M. R. L.; LUDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. In **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 313-336, jul. 2009. Disponível em: <http://submission_desenv.scielo.org/index.php/aval/article/view/9719> Acesso em: 08/jul./2015.

SOUSA, J. T. P. de; DURAND, O. C. Experiências educativas da juventude: entre a escola e os grupos culturais. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, n. Especial p. 163-181, jul./dez. 2002. Disponível em: <<https://www.rbcdh.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10283/9554>> Acesso em: 08/jun/2015.

SOUZA A. R. **A instituição escolar em Lages, no contexto de uma administração participativa (1977-82)**. 2000. 256 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2000.

TAVARES, B. Sociologia da Juventude: da juventude desviante ao protagonismo jovem da Unesco. **Sociedade e Cultura**, v. 15, n. 1, p. 181-191, jan./jun. 2012. Disponível em:

<<http://h200137217135.ufg.br/index.php/fchf/article/view/20683>>
Acesso em: 08/jun/2015.

TEIXEIRA, I. A. C. Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em Sociologia da Educação. In ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

THIN, D. Para uma análise das relações entre famílias ara uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. In **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 211, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a02v11n32.pdf>> Acesso em: 14/mai/2015

VALLE, I. R.; RUSCHEL, E. A meritocracia na política educacional brasileira (1930 – 2000). **Revista de Educação**. Porto/Portugal, Instituto de Educação e Psicologia/ Universidade do Minho, v. 22, n. 1, p. 179-206, 2009.

_____.; _____. Política educacional brasileira e catarinense (1934-1996): Uma inspiração meritocrática. In **Revista Electrónica de Investigación y Docencia**, 2010, v.3, p. 73-92, 2010.

VALLE, I. R. **Sociologia da Educação: currículo e saberes escolares**. 2 ed. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2014.

_____. Da meritocracia escolar financiada pela família à meritocracia escolar promovida pelo estado: a igualdade de oportunidades progride a passo. In **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe. – Vol. 8, n.15 (jan./abr. 2015), Número temático: Pierre Bourdieu: da sociologia à educação. São Cristóvão: Editora UFS, 2015.

Disponível em:

<<http://www.seer.ufs.br/index.php/revtee/article/download/3676/3133>>
Acesso em: 28/set/2015.

ANEXO A – Questionário aplicado aos professores participantes



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

LINHA: SOCIOLOGIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Mestrando: Jourdan Linder Silva

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ione Ribeiro Valle

Questionário de pesquisa aplicado aos professores das turmas de 8º ano da Escola Municipal de Educação Básica Mutirão, SC.

Título: “Educação em periferias urbanas e sentimentos de injustiça: disciplina, reconhecimento e conflito na relação de professores e estudantes adolescentes”.

Data: Lages, dezembro de 2014.

1.0 **Dados pessoais:**

Data de nascimento:
Idade:
Sexo: F() M()
Disciplina que ministra:
Turmas de 8º ano em que trabalha:
Endereço:

QUESTIONÁRIO

1. O que você considera injusto no dia-a-dia da escola?

2. Você já se sentiu injustiçado ou desrespeitado enquanto professor? Conte três situações marcantes neste sentido.

3. Cite no mínimo três fatores que promovam injustiça no cotidiano escolar. Justifique sua resposta.

4. Os estudantes adolescentes sempre agem de acordo com suas expectativas? O que você procura fazer caso as expectativas sejam frustradas? Comente.

5. Você já entrou em conflito com algum estudante adolescente. Conte uma situação marcante, mencionando quais soluções foram encontradas para resolver o embate. (Caso você somente tenha presenciado uma situação como esta, também exponha abaixo)

6. Pontue no mínimo três fatores favoreçam, na sua opinião, a indisciplina, o desrespeito e conflitos entre professores e estudantes adolescentes? Justifique sua resposta.